



УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ

XVIII

-

• •

12-13

2023 .

•

,

Екатеринбург

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

## **ИЗУЧЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ ФОРМАМИ ДИЗОНТОГЕНЕЗА**

Материалы  
XVIII Международной научно-практической  
конференции памяти профессора В. В. Коркунова  
в рамках плана мероприятий  
Года педагога и наставника в России

**12–13 апреля 2023 г.  
г. Екатеринбург, Россия**

Екатеринбург 2023

УДК 376  
ББК 445  
ИЗ9

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» в качестве *научного* издания (Решение № 73 от 16.06.2023)

**Научные редакторы:**

**Семенова Елена Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии; директор Института специального образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»;

**Цыганкова Анна Владиславовна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

**Рецензенты:**

**Царёв Андрей Михайлович**, кандидат педагогических наук, директор ГБОУ Псковской области «Центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения», руководитель Федерального ресурсного центра по развитию системы комплексного сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями, с тяжёлыми множественными нарушениями, доцент кафедры технологии работы с лицами с особыми потребностями ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет».

**Максимова Мария Олеговна**, кандидат педагогических наук, заместитель директора по учебно-воспитательной работе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат № 12, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы».

**Технический редактор: Стянина Анастасия Васильевна**, ассистент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза Института специального образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

ИЗ9 Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : материалы XVIII Международной научно-практической конференции памяти профессора В. В. Коркунова в рамках плана мероприятий Года педагога и наставника в России, 12–13 апреля 2023 г., г. Екатеринбург, Россия / Уральский государственный педагогический университет. – Электрон. дан. – Екатеринбург : УрГПУ, 2023. – 1 CD-ROM. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-7186-2171-6

В сборнике представлены материалы международной научно-практической конференции памяти профессора В. В. Коркунова в рамках плана мероприятий Года педагога и наставника в России.

Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 376  
ББК 445

ISBN 978-5-7186-2171-6

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2023

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО, ИНКЛЮЗИВНОГО И ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

|  |    |
|--|----|
| <b>Баклановская Е. А.</b> Использование альтернативной и дополнительной коммуникации у дошкольников с расстройством аутистического спектра .....   | 26 |
| <b>Балина В. М.</b> Диагностика нарушений чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью как одна из технологий педагогического сопровождения их образования: теоретико-практические аспекты .....   | 35 |
| <b>Бахмина П. Г., Губанова Е. С.</b> Профессиональное будущее выпускников специальных (коррекционных) классов для детей с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) .....              | 42 |
| <b>Белоглазова В. И.</b> Формирование навыка связного высказывания у детей с системным недоразвитием речи на уроках литературного чтения в коррекционном классе.....                                       | 48 |
| <b>Бения Л. Г., Зак Г. Г., Семенова Е. В.</b> Современные подходы к профессиональной подготовке и повышению квалификации педагогов-дефектологов в Российской Федерации и Республике Абхазия.....           | 55 |
| <b>Вассина Э. В.</b> Музыкальное воспитание детей дошкольного возраста с нарушениями речевого развития .....   | 63 |
| <b>Веригина М. Б., Бездетко С. Н., Максимова И. О.</b> В ногу с институтом: из опыта наставничества .....  | 69 |
| <b>Вершинина А. А.</b> Стимуляция коммуникативной инициативы у детей с расстройством аутистического спектра .....  | 76 |
| <b>Вибе Д. А., Бездетко С. Н.</b> Студенческое наставничество в процессе адаптационного периода (Проект «Школа наставников»).....  | 81 |
| <b>Генслер А. П., Зак Г. Г.</b> Диагностика уровня сформированности жизненных компетенций у обучающихся с нарушением слуха в сочетании с умственной отсталостью .....                                      | 87 |
| <b>Дей В. В., Зак Г. Г.</b> Программа педагогической диагностики уровня сформированности элементов воображения у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью: результаты исследования ..... | 92 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Деревянко Е. В.</b> Коррекционно-педагогическая работа по формированию коммуникативных навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра .....   | 98  |
| <b>Дунаева Е. П., Кожевникова И. В., Кожевникова О. В.</b> Средства альтернативной коммуникации при формировании базовых учебных действий у обучающихся с расстройством аутистического спектра .....   | 104 |
| <b>Задорина В. Ю.</b> Обучение детей с расстройствами аутистического спектра на уроках изобразительного искусства с применением нетрадиционных техник рисования .....  | 111 |
| <b>Закеряева Л. Н., Макарова Е. В.</b> Содержание коррекционно-развивающей работы по сенсорному развитию обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями развития .....  | 116 |
| <b>Иванов А. В.</b> Формирование навыков самообслуживания у обучающихся с умственной отсталостью через игровые ситуации во внеурочной деятельности .....   | 122 |
| <b>Иванова Н. В., Марейченко М. А.</b> Наставничество в школе: опыт и перспективы .....  | 128 |
| <b>Котова О. В.</b> Использование жестов в работе с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, тяжелые множественные нарушения развития на уроках «Речь и альтернативная коммуникация» .....   | 135 |
| <b>Ларина А. В.</b> Развитие коммуникативных возможностей обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью через использование различных систем альтернативной коммуникации .....   | 141 |
| <b>Лисицына В. А., Зак Г. Г.</b> Коррекционная работа по развитию моторики умственно отсталых обучающихся посредством информационно-коммуникационных технологий .....  | 147 |
| <b>Мягкова Ю. В.</b> Игровые технологии как способ формирования коммуникативных компетенций в условиях совместных занятий дошкольников с задержкой психического развития и младших школьников с легкой умственной отсталостью и/или расстройством аутистического спектра ..... | 151 |
| <b>Плотнер М. А., Макарова Е. В.</b> Содержание коррекционной работы на занятии по внеурочной деятельности по теме «Мы разные, но мы вместе. Народы Урала» .....   | 158 |
| <b>Серегина А. М.</b> Развитие графомоторных навыков у младших школьников с нарушением интеллекта с помощью методики В. Воскобовича .....  | 163 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Сидорова А. А.</b> Особенности в обучении дошкольников с особыми возможностями здоровья с применением дистанционных технологий .....              | 171 |
| <b>Обухова Н. В., Статина Е. Ф.</b> Коррекционная работа в профессиональной подготовке обучающихся с нарушением интеллекта .....                     | 177 |
| <b>Тарасюк Ж. И.</b> Коррекционная направленность логоритмических упражнений в развитии учащихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью ..... | 183 |
| <b>Чиж В. В., Чиж О. Ю.</b> Технология наставничества в специальном образовании .....  | 189 |

### **СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ**

|  |     |
|--|-----|
| <b>Алексеева Е. А.</b> Изоритмические упражнения в работе логопеда .....   | 194 |
| <b>Балакова У. Г.</b> Содержание логопедической работы по формированию логико-грамматических средств речи у старших дошкольников с дизартрией .....  | 198 |
| <b>Бернер Е. Ю., Бездетко С. Н.</b> Теоретические аспекты изучения речевых нарушений младших школьников .....  | 203 |
| <b>Бирюкова Е. А.</b> Теоретические основы изучения дизорфографии у учащихся младшего школьного возраста .....   | 209 |
| <b>Блажевич А. В.</b> Состояние диалогической речи у младших школьников с расстройством аутистического спектра .....   | 217 |
| <b>Бочкарёва А. А.</b> Основные подходы в формировании звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха .....  | 223 |
| <b>Буравцева И. Г., Литфуллина Д. Ф., Пономарева А. А.</b> Коррекционно-логопедическая работа по формированию восприятия и воспроизведения логического ударения у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией ..... | 229 |
| <b>Буравцева И. Г., Литфуллина Д. Ф., Пономарева А. А.</b> Логопедическое обследование восприятия и воспроизведения логического ударения у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией .....                        | 235 |
| <b>Важенина-Тюменцева В. Ф.</b> Логопедическая работа по профилактике нарушений письма у младших школьников с ОНР 3 и 4 уровня на логопункте в школе .....   | 241 |
| <b>Воеводкина А. В.</b> Формирование связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью методов и приемов ТРИЗ-технологии.....  | 248 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Ганич А. Ю.</b> Формирование грамматических конструкций с предлогами в онтогенезе .....  | 254 |
| <b>Гарбуз И. В., Соколова Ю. Ю.</b> Использование многофункциональных дидактических пособий в системе коррекционной работы учителя-логопеда в условиях логопункта дошкольной образовательной организации.....   | 261 |
| <b>Гноевая К. А., Обухова Н. В.</b> Исследование процесса понимания текста у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....  | 266 |
| <b>Гущина С. А.</b> Формирование навыка составления описательных текстов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня .....   | 272 |
| <b>Дементьева Д. В.</b> Использование сказкотерапии при коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.....  | 278 |
| <b>Ермакова А. В.</b> Использование кассы цифр и счетных материалов в логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи .....                           | 284 |
| <b>Зверкова М. Ю.</b> Особенности развития связного высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи .....  | 290 |
| <b>Ибатуллина О. В.</b> Формирование навыка осознанного чтения у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в начальной школе .....   | 296 |
| <b>Кандалова К. Ю., Пеплова Е. Д.</b> Методы активизации речевой деятельности при задержке речевого развития.....   | 303 |
| <b>Копысова А. В.</b> Мнемотехника как средство преодоления речевых нарушений у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.....   | 310 |
| <b>Коротаева И. А.</b> Развитие пространственных представлений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи как профилактика нарушений письменной речи .....   | 315 |
| <b>Корякина М. С., Каракулова Е. В.</b> Результаты обследования и пути коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста с моторной алалией и дизартрией .....                                    | 320 |
| <b>Коснырева А. М.</b> Результаты диагностики дизорфографии у обучающихся 3 класса с задержкой психического развития и дизартрией .....   | 327 |
| <b>Краснопольская Ю. П.</b> Влияние высших психических функций на формирование связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием III уровня и легкой степенью бульбарной дизартрии ..... | 334 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Куржакова Т. А.</b> Формирование эмоциональной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....   | 341 |
| <b>Курушкина Е. И.</b> Коррекция нарушений грамматической системы речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня...   | 348 |
| <b>Лисина А. Н., Аристова А. А.</b> Использование авторских логопедических альбомов в коррекции звукопроизношения со старшими дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи..... | 354 |
| <b>Лодочникова Л. В.</b> Стимуляция речевой активности у младших дошкольников с задержкой речевого развития посредством логоритмических упражнений .....                     | 361 |
| <b>Манукян А. Э.</b> Эффективные приемы формирования навыков составления описательных текстов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня .....             | 366 |
| <b>Маринченко М. А.</b> Использование логоритмики в работе по коррекции лексико-грамматических нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня .....          | 373 |
| <b>Милова Н. В.</b> Формирование процесса письма у младших школьников с псевдобульбарной дизартрией .....  | 379 |
| <b>Миринова Я. С.</b> Основные подходы к коррекции дизорфографии у детей.....  | 385 |
| <b>Морозова М. К.</b> Выявление дизорфографии у обучающихся среднего школьного возраста на уроках русского языка .....   | 391 |
| <b>Морозова М. К.</b> Особенности организации работы по коррекции дизорфографии у обучающихся среднего школьного возраста на уроках русского языка .....                     | 397 |
| <b>Панченко Е. Н.</b> Особенности логопедической работы по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников в условиях школьного логопункта .....         | 403 |
| <b>Пивовар К. С.</b> Организация логопедического обследования дошкольников в условиях коммерческого центра .....   | 410 |
| <b>Подольская В. А., Каракулова Е. В.</b> Формирование устной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня .....   | 416 |
| <b>Решетова А. О.</b> Применение логоритмических упражнений при формировании мелодико-интонационной выразительности у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией .....       | 421 |
| <b>Сергеева А. И.</b> Использование ресурсов мягкой педагогики при устранении заикания у детей .....   | 427 |
| <b>Смирнова А. М.</b> Эффективность применения музыкотерапии в работе по формированию звукового анализа у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией .....                   | 433 |



|  |     |
|--|-----|
| <b>Смирных Ю. А.</b> Начальный этап логопедической работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, в условиях дошкольной образовательной организации.....   | 439 |
| <b>Стянина А. В.</b> Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с нарушением речи в условиях инклюзивного образования.....  | 444 |
| <b>Сухоцкая А. В.</b> Основы формирования речевого дыхания у детей дошкольного возраста с дизартрией .....   | 449 |
| <b>Тенкачева Т. Р., Бехтерева А. В.</b> Формирование коммуникативных навыков у детей раннего возраста группы риска .....   | 454 |
| <b>Тетнёва Е. А.</b> Использование сюжетно-ролевых игр в работе по формированию диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....  | 462 |
| <b>Трошкова К. В.</b> Применение логоритмики в логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии ..... | 469 |
| <b>Ускова Ю. В.</b> Развитие временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи на логопедических занятиях .....  | 473 |
| <b>Холина А. П.</b> Дидактическая игра как средство формирования звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи .....   | 478 |
| <b>Храмцова Д. С.</b> Применение визуально-ритмических пособий в коррекционно-развивающей деятельности с детьми с общим недоразвитием речи.....  | 483 |
| <b>Черемых Н. В.</b> Музыкальное образование дошкольников с нарушениями речи .....   | 489 |
| <b>Черникова Ю. А.</b> Методы обучения грамоте дошкольников: современные тенденции .....   | 494 |
| <b>Чичканова И. Г.</b> Формирование слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста .....  | 500 |
| <b>Шамагина О. М.</b> Формирование глагольной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня .....   | 507 |
| <b>Шестакова М. С., Каракулова Е. В.</b> Применение арт-терапии в работе по формированию связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи .....                | 514 |
| <b>Шорохова А. Ю.</b> Формирование номинативного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе изучения краеведческого материала .....  | 521 |

**ДИАГНОСТИКА, ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ  
С РАЗЛИЧНЫМИ ФОРМАМИ ДИЗОНТОГЕНЕЗА В ПРОЦЕССЕ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИХ  
И ЛИЦ БЛИЖАЙШЕГО ОКРУЖЕНИЯ В СИСТЕМАХ ОБЩЕГО  
И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ,  
В ТОМ ЧИСЛЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

|  |     |
|--|-----|
| <b>Акилбаева С. К.</b> Коррекция мелкомоторных нарушений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....  | 530 |
| <b>Валиуллина Е. В.</b> Исследование педагогических компетенций родителей в области логопедической работы в сельской и городской дошкольной образовательной организации общеразвивающего вида..... | 537 |
| <b>Дылдина О. В.</b> Социокультурная реабилитация обучающихся в музыкально-сценических формах инклюзивного дополнительного образования .....   | 543 |
| <b>Каракулова Е. В., Мухина Е. М.</b> Проблемы становления психолого-педагогических компетенций родителей, воспитывающих детей с задержкой речевого развития .....                                 | 551 |
| <b>Крушинских Л. Ю., Лапшина Н. А.</b> Деятельность школьного медиахолдинга в системе коррекционно-воспитательной работы с обучающимися с интеллектуальными нарушениями .....                      | 558 |
| <b>Кузнецова А. А.</b> Роль игр с музыкально звучащими предметами в сохранении психологического здоровья детей 3–4 лет с интеллектуальными нарушениями .....                                       | 563 |
| <b>Кутькова А. А.</b> Нейроигры: Сможет даже мама!.....  | 571 |
| <b>Лаптева В. В., Нугаева О. Г.</b> Диагностика сформированности коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра дошкольного возраста .....                                 | 577 |
| <b>Макурова О. А., Нугаева О. Г.</b> Исследование особенностей девиантного поведения детей-инофонов на уровне начального общего образования.....   | 582 |
| <b>Махиня О. А.</b> Необходимость взаимодействия логопеда и учителя начальных классов в работе по преодолению нарушений письма..   | 588 |
| <b>Маштакова А. М., Зак Г. Г.</b> Сформированность пространственных представлений у дошкольников с нарушением опорно-двигательного аппарата .....  | 595 |
| <b>Мезенцева А. А.</b> Психологическая диагностика и анализ уровня готовности к самостоятельной жизни обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата .....                                | 602 |
| <b>Мельгунова О. А.</b> Нейропсихологические игры и тренажеры для детей с нарушениями речи и ограниченными возможностями здоровья..  | 608 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Мурашева Е. А.</b> Компетентность педагога в работе с детьми, имеющими речевые нарушения, как фактор эффективности коррекционной логопедической работы .....   | 612 |
| <b>Нагуманов М. С.</b> Анализ готовности будущих педагогов к психолого-педагогическому сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования..   | 620 |
| <b>Петрученя И. К.</b> Условия успешной адаптации к обучению в школе детей с расстройствами аутистического спектра .....  | 626 |
| <b>Печенкина О. Ж., Бездетко С. Н.</b> Изучение речевой готовности детей с задержкой психического развития к обучению в школе .....   | 633 |
| <b>Примайкина А. С.</b> Теоретические аспекты и особенности организации ресурсного класса для обучающихся с расстройствами аутистического спектра .....   | 639 |
| <b>Разжигаяева И. А.</b> Особенности лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с задержкой психического развития .....  | 645 |
| <b>Семенова Е. В., Уржунцева О. В., Чернова Н. Н.</b> Использование психолого-педагогического профиля РЕР-3 для диагностики развития обучающихся с расстройствами аутистического спектра в целях проектирования индивидуального образовательного маршрута.....      | 651 |
| <b>Терехович А. П., Нугаева О. Г.</b> Психологические особенности матерей детей школьного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития, получающих образование в надомной форме .....  | 658 |
| <b>Тимофеева А. А.</b> Диагностика межличностного взаимодействия со сверстниками детей младшего школьного возраста с тяжелыми множественными нарушениями в развитии в процессе психолого-педагогического сопровождения их в условиях специального образования ..... | 665 |
| <b>Чупрова А. А.</b> Особенности межличностных отношений у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи .....  | 672 |
| <b>Чурилова Н. В.</b> Формирование саморегуляции у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи .....   | 677 |
| <b>Шамбатова М. Э.</b> Особенности логопедического консультирования через Интернет .....  | 681 |
| <b>Щербакова А. С.</b> Условия реализации инклюзивного образования обучающихся с нарушением зрения в условиях дистанционного обучения .....   | 686 |

## **Резолюция**

12–13 апреля 2023 г. в Уральском государственном педагогическом университете (г. Екатеринбург) прошла XVIII Международная научно-практическая конференция «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза» памяти профессора В. В. Коркунова в рамках плана мероприятий Года педагога и наставника в России.

### ***Цель конференции***

Обмен опытом научно-практической деятельности преподавателей, студентов, аспирантов, магистрантов и слушателей, занимающихся проблемами изучения и образования детей с различными формами дизонтогенеза.

12 апреля 2023 г. в рамках данной конференции были проведены дискуссионные площадки.

### ***Основные направления работы***

– теоретические и практические аспекты образования детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата;

– теоретические и практические аспекты образования детей с задержкой психического развития;

– теоретические и практические аспекты образования детей с интеллектуальными нарушениями, тяжелыми множественными нарушениями развития;

– теоретические и практические аспекты образования детей с расстройствами аутистического спектра;

– теоретические и практические аспекты образования детей с нарушениями речи;

– теоретические и практические аспекты инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью;

– практические аспекты реализации технологий наставничества в специальном, инклюзивном образовании, в системе подготовки педагогических кадров;

– теоретические и практические аспекты образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью в дошкольном образовательном учреждении;

– организационно-содержательные аспекты воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательных организаций, реализующих АООП.

### *Участники конференции*

В конференции приняли участие представители *университетов Российской Федерации*:

– ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург);

– ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики» (г. Москва);

– ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

– ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина» (г. Екатеринбург);

– ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь);

– ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск);

– Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Удмуртский государственный университет» (г. Нижняя Тура).

Активно участвовали в работе конференции дефектологи, логопеды, специальные психологи из *практических образовательных организаций Российской Федерации*:

– ГБОУ СО ««Екатеринбургская школа № 3, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» (г. Екатеринбург);

– ГБОУ СО «Верхнепышминская школа-интернат имени С. А. Мартиросяна, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» (г. Верхняя Пышма);

– ГБОУ СО «Асбестовская школа-интернат, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» (г. Асбест);

– ГБОУ СО «Ачитская школа-интернат, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» (пгт. Ачит);

– ГБОУ СО «Буткинская школа-интернат, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» (с. Бутка);

– ГБОУ СО «Дегтярская школа, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» (г. Дегтярск);

– ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 9» (г. Екатеринбург);

– ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 11» (г. Екатеринбург);

– ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 13, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» (г. Екатеринбург);

– ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 6, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» (г. Екатеринбург);

– ГБОУ СО «Каменск-Уральская школа» (г. Каменск-Уральский);

– ГБОУ СО «Карпинская школа-интернат» (г. Карпинск);

– ГБОУ СО «Кировградская школа-интернат, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» (г. Кировград);

– ГБОУ СО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ресурс» (г. Екатеринбург);

– ГБОУ СО «ЦПМСС «Эхо» (г. Екатеринбург);

– ГБОУ СО, реализующее адаптированные основные общеобразовательные программы «Верхнетагильский центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» (г. Верхний Тагил);

– ГБОУ СО, реализующее адаптированные основные общеобразовательные программы «Центр Дар» (г. Реж);

– ГКОУ СО «Новоуральская школа № 1» (г. Новоуральск);

– МАОУ «Основная общеобразовательная школа № 14» (г. Сысерть);

– МАОУ СОШ № 1 «Полифорум» (г. Серов);

– МАОУ СОШ № 4 (г. Сухой Лог);

– МБОУ СКОШ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 122» (г. Снежинск);

– МАДОУ «Детский сад № 36» (г. Верхняя Пышма);

– МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 30 «Ёлочка»» (г. Реж);

– МАДОУ «МАЯЧОК» (г. Нижний Тагил);

– МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 2» (г. Кунгур);

– МАДОУ д/с «Детство» (г. Нижний Тагил);

– МАОУ «Детский сад № 2 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением социально-личностного развития детей» (г. Тавда);

– МАОУ детский сад № 4 «Сказка» (г. Кировград);

– МБДОУ – детский сад № 250 (г. Екатеринбург);

– МБДОУ – детский сад компенсирующего вида № 101 (г. Екатеринбург);

– МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 42 «Огонек» (г. Серов).

– МБДОУ ГО Заречный «Маленькая страна» (г. Заречный).

На конференции было зарегистрировано 854 участника.

## *Содержание работы конференции*

### **Открытие конференции**

**Семенова Елена Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, директор института специального образования.

**Блаженкова Светлана Витальевна**, начальник отдела образования детей с особыми образовательными потребностями Министерства образования и молодежной политики Свердловской области.

### *Заседание дискуссионных площадок*

#### **Дискуссионная площадка № 1.**

**«Теоретические и практические аспекты образования обучающихся с задержкой психического развития»**

#### *Модераторы:*

**Бабкина Наталия Викторовна**, доктор психологических наук, доцент, заведующий лабораторией образования и комплексной абилитации детей с задержкой психического развития ФГБНУ «ИКП»;

**Семенова Елена Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, директор Института специального образования ФГБОУ ВО «УрГПУ».

В работе секции принял участие 107 слушателей. Заслушано 6 докладов:

1. **Бабкина Наталия Викторовна**, тема: «Современные тенденции в образовании и психолого-педагогическом сопровождении обучающихся с ЗПР» (доктор психологических наук, доцент, заведующий лабораторией образования и комплексной абилитации детей с задержкой психического развития ФГБНУ «ИКП»).

2. **Хлыстова Елена Викторовна**, тема: «Проблема жизнестойкости у обучающихся с задержкой психического развития» (кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии и психофизиологии ФГАОУ ВО «УрФУ имени первого Президента России Б. Н. Ельцина»).

3. **Труфанова Галина Константиновна**, тема: «Междисциплинарный подход к профилактике проявлений деструктивного поведения обучающихся с задержкой психического развития» (старший преподаватель кафедры специальной педагогики и специальной психологии Института специального образования ФГБОУ ВО «УрГПУ»).

4. **Калелева Любовь Анатольевна, Митькина Лина Владимировна**, тема: «Психолого-педагогическое сопровождение семей в процессе профессиональной ориентации обучающихся с задержкой психического развития» (заместитель директора по учебно-воспитательной работе и учитель ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 9»).

5. **Таскина Дарья Анатольевна, тема:** «Нейропсихологический подход к коррекции трудностей в обучении у обучающихся с задержкой психического развития: из опыта реализации в условиях инклюзивной практики» (заместитель директора по учебно-воспитательной работе, педагог-психолог МБОУ НГО «Средняя общеобразовательная школа № 10).

6. **Ефимова Оксана Николаевна, Нятина Лариса Викторовна, тема:** «Развитие проектно-исследовательских умений у обучающихся с задержкой психического развития через организацию деятельности школьного научного общества «ЭКО – МЫ» (учитель и педагог дополнительного образования ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 9»).

### **Дискуссионная площадка № 2.**

#### **«Теоретические и практические аспекты образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи»**

##### **Модераторы:**

**Грибова Ольга Евгеньевна**, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации детей с нарушениями речи ФГБНУ «ИКП».

**Каракулова Елена Викторовна**, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза Института специального образования ФГБОУ ВО «УрГПУ».

В работе секции приняли участие 200 слушателей, заслушано 10 докладов:

1. **Грибова Ольга Евгеньевна, тема:** «Организация обучения лиц с ТНР» (кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации детей с нарушениями речи ФГБНУ «ИКП»).

2. **Григоренко Наталья Юрьевна, тема:** Оценка коммуникативных возможностей у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья и пути их формирования» (кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии Института специального образования и психологии ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»).

3. **Агаева Виктория Евгеньевна, тема:** «Резонаторный дисбаланс» (старший преподаватель кафедры логопедии Института специального образования и психологии ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»).

4. **Гончарова-Тверская Ольга Николаевна, тема:** «Вариативные методы обучения чтению детей с ОВЗ» (кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии и коммуникативных технологий факультет педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»).



5. **Гирилюк Татьяна Николаевна**, тема: «Цифровые технологии и инструменты для логопедической практики: обзор, характеристика, опыт применения» (кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и коммуникативных технологий, факультет педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»).

6. **Сергеева Анна Иосифна**, тема: «Применение технологий мягкой педагогики в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи» (кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии, факультет психологии и специального образования ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»).

7. **Бояринцева Марина Валерьевна, Реутова Анастасия Александровна**, тема: «Опыт применения образовательных платформ в логопедическом сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья» (старший преподаватель и ассистент кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования института психологии и педагогики ФГАОУ «Тюменский государственный университет»).

8. **Стрельцова Мария Алексеевна**, тема: «Языковая рефлексия в коррекции фонетических нарушений у детей» (методист, учитель-логопед ООО «Тюменский центр логопедии и развития речи»).

9. **Мосьпан Татьяна Яковлевна, Обухова Нина Владимировна**, тема: «Особенности фонетического оформления речи детей при ранних уранопластиках» (логопед ФГАУ Минздрава РФ «НМИЦ здоровья детей» и кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза Института специального образования ФГБОУ ВО «УрГПУ»).

10. **Каракулова Елена Викторовна**, тема: «Дифференцированный подход к коррекции дисграфии у обучающихся общеобразовательной школы» (кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза Института специального образования ФГБОУ ВО «УрГПУ»).

### **Дискуссионная площадка № 3. «Теоретические и практические аспекты образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра»**

#### ***Модераторы:***

**Костин Игорь Анатольевич**, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации детей с аутизмом ФГБНУ «ИКП».

**Костюк Анна Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза Института специального образования ФГБОУ ВО «УрГПУ».

В работе секции приняли участие 98 слушателей.

На заседании секции было заслушано 10 докладов:

1. **Костин Игорь Анатольевич, тема:** «Специфика адаптированных образовательных программ основного общего образования обучающихся с РАС» (доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации детей с аутизмом ФГБНУ «ИКП»).

2. **Токарская Людмила Валерьевна, тема:** «Образовательный потенциал визуальных новелл в коррекционно-развивающей работе с детьми с РАС» (кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии образования ФГАОУ ВО «УрФУ имени первого Президента России Б. Н. Ельцина»).

3. **Костюк Анна Владимировна, тема:** «Поведенческие стратегии помощи младшим подросткам с синдромом Аспергера в понимании и выстраивании взаимоотношений со сверстниками» (кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза Института специального образования ФГБОУ ВО «УрГПУ»).

4. **Семяникова Анастасия Анатольевна, тема:** «Опыт сопровождения детей с РАС в массовых дошкольных и школьных учреждениях» (поведенческий аналитик с международной сертификацией ВСВА и ИВА, специалист по альтернативной коммуникации, директор и супервизор ABASCHOOL – онлайн-школы прикладного анализа поведения).

5. **Мягкова Юлия Владимировна, тема:** «Игровые технологии как способ формирования коммуникативных компетенций в условиях совместных занятий дошкольников с задержкой психического развития и младших школьников с лёгкой умственной отсталостью и/или РАС» (кандидат психологических наук, педагог-психолог в муниципальном автономном учреждении дополнительного образования детский оздоровительно-образовательный центр «Психолого-педагогической помощи “Семья и школа”»).

6. **Блажевич Алексей Викторович, тема:** «Формирование пред-профессиональных навыков по профилю «Полиграфия» у подростков с расстройствами аутистического спектра» (директор КОУ «Адаптивная школа-интернат № 17» г. Омск, Омская область).

7. **Блажевич Анна Владимировна, тема:** «Состояние диалогической речи у младших школьников с расстройством аутистического спектра» (КОУ «Адаптивная школа-интернат № 17» г. Омск, Омская область, аспирант кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза института специального образования ФБГОУ ВО «УрГПУ»).

8. **Вершинина Александра Андреевна, тема:** «Стимуляция коммуникативной инициативы у дошкольников с РАС» (магистрант Московского института психоанализа).

9. **Баклановская Елена Александровна**, тема: «Использование альтернативной и дополнительной коммуникации у дошкольников с РАС» (центр когнитивных технологий УГМК-Здоровье).

10. **Полушина Ксения Викторовна**, тема: «Использование поведенческих стратегий в условиях стоматологического приема у детей с РАС» (психолог нейростудии «Древо»).

**Дискуссионная площадка № 4. «Теоретические и практические аспекты образования обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата»**

**Модераторы:**

**Абкович Алла Яковлевна**, кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией образования и комплексной абилитации лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата и множественными нарушениями развития ФГБНУ «ИКП».

**Нежданова Ольга Анатольевна**, руководитель регионального ресурсного центра по развитию системы сопровождения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата на территории Свердловской области, ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат “Эверест”».

В работе секции приняли участие 87 слушателей.

На заседании секции было заслушано 10 докладов:

1. **Абкович Алла Яковлевна**, тема: «Современные традиции в сфере общего образования обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата» (кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией образования и комплексной абилитации лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата и множественными нарушениями развития ФГБНУ «ИКП»).

2. **Дубровина Нина Александровна**, тема: «Социальная адаптация и творческая абилитация детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в инклюзивном пространстве» (кандидат психологических наук, доцент кафедры сервиса и оздоровительных технологий УрФУ, специалист по АФК АНО «Благотворительный детский центр совместного творчества «Развитие»).

3. **Нежданова Ольга Анатольевна, Гафурова Полина Михайловна**, тема: «Комплексный подход в образовании и психолого-педагогическом сопровождении детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата как требование современности» (руководитель регионального ресурсного центра по развитию системы сопровождения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата на территории Свердловской области и педагог-психолог ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат «Эверест»).

4. **Токарская Людмила Валерьевна**, тема: «Современные подходы к обследованию детей с тяжелыми двигательными нарушениями»

(кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии образования департамента психологии УрФУ, заместитель директора ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 4»).

5. **Азизова Людмила Хамбертовна, тема:** «Роль междисциплинарного подхода в формировании умений и навыков у детей с ОВЗ» (кандидат педагогических наук, старший преподаватель ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет»).

6. **Бачурина Наталья Сергеевна, тема:** «Повышение качества образования обучающихся с НОДА» (учитель ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат «Эверест»).

7. **Чепышко Ольга Викторовна, тема:** «Взаимодействие педагога и учителя-логопеда при формировании речевых способностей у обучающихся с НОДА» (старший методист «Школа-интернат № 4»).

8. **Гибатова Людмила Леонидовна, Заева Наталья Вячеславовна, тема:** «Организация образовательного пространства для обучающихся с умственной отсталостью, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата» (заместитель директора и учитель ГБОУ СО «Новоуральская школа № 1»).

9. **Мясникова Ирина Васильевна, тема:** «Основные трудности при обучении детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата» (учитель МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2 с углубленным изучением отдельных предметов имени М. И. Талыкова»).

10. **Лындо Елена Геннадьевна, тема:** «Социальная адаптация воспитанников с НОДА в условиях дошкольного отделения» (заместитель директора по дошкольному отделению «Школа-интернат № 4»).

**Дискуссионная площадка № 5. «Теоретические и практические аспекты образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями и тяжелыми множественными нарушениями развития»**

**Модераторы:**

**Нугаева Ольга Георгиевна,** кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии Института специального образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

**Ларина Александра Валерьевна,** руководитель регионального ресурсного центра по развитию системы сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями, тяжелыми множественными нарушениями развития на территории Свердловской области ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3».

В работе секции приняли участие 120 слушателей.

На заседании секции было заслушано 8 докладов:

1. **Переверзева Марина Викторовна, тема:** «Использование дистанционных технологий при обследовании ребенка с выраженными нарушениями развития» (кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата и множественными нарушениями развития ФГБНУ «ИКП»).

2. **Семенова Елена Владимировна, тема:** «Формирование и оценка базовых учебных действий у обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, ТМНР» (кандидат психологических наук, директор Института специального образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии).

3. **Нугаева Ольга Георгиевна, тема:** «Взаимодействие образовательной организации с родителями детей, получающих образования в надомной форме» (кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии Института специального образования ФГБОУ ВО «УрГПУ»).

4. **Нугаева Ольга Георгиевна, Терехович Анна Петровна, тема:** «Особенности матерей детей школьного возраста с тяжелыми множественными нарушениями развития, получающих образование в надомной форме» (кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии и студент магистратуры 2 курса Института специального образования ФГБОУ ВО «УрГПУ»).

5. **Веригина Марина Борисовна, тема:** «В ногу с институтом» (директор ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 12, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»).

6. **Ларина Александра Валерьевна, тема:** «Направления коррекционно-развивающей работы с детьми с глубокой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями развития» (руководитель регионального ресурсного центра по развитию системы сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями, тяжелыми множественными нарушениями развития на территории Свердловской области ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3»).

7. **Чернова Наталья Николаевна, Уржунцева Ольга Валерьевна, тема:** «Использование психолого-педагогического профиля РЕР-3 для диагностики развития обучающихся с расстройствами аутистического спектра и умственной отсталостью в целях проектирования индивидуального образовательного маршрута» (учитель и учитель-логопед ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3»).

8. **Матвеева Татьяна Владимировна**, тема: «Алгоритм работы с обучающимися по усвоению сложного учебного программного материала» (учитель ГБОУ СО «Михайловская школа-интернат»).

**Дискуссионная площадка № 6. «Теоретические и практические аспекты инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью»**

*Модераторы:*

**Зак Галина Георгиевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии Института специального образования ФГБОУ ВО «УрГПУ».

В работе секции приняли участие 63 слушателя.

На заседании секции было заслушано 7 докладов:

1. **Зак Галина Георгиевна**, тема: «Актуальные проблемы сформированности профессиональных компетенций у педагогов инклюзивного образования и возможные пути их решения» (кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии Института специального образования ФГБОУ ВО «УрГПУ»).

2. **Лиходедова Людмила Николаевна**, тема: «Содержательно-методические аспекты организации образовательной среды для детей с особыми потребностями в Республике Казахстан» (кандидат педагогических наук, зав кафедрой специального образования, НАО «Костанайский региональный университет имени Ахмета Байтурсынова»).

3. **Шульженко Наталья Владимировна**, тема: «Инклюзивное образование детей дошкольного возраста с синдромом Дауна (региональный опыт)» (кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»).

4. **Чепелева Елена Александровна, Вольфсон Юлия Наумовна**, тема: «Инклюзивная модель обучения детей дошкольного возраста в условиях общеобразовательной группы» (заведующий МБДОУ – детский сад комбинированного вида № 13, победитель регионального этапа Всероссийского конкурса «Лучшая инклюзивная школа 2021», обладатель номинации «Лучшая методическая разработка» на Всероссийском этапе и педагог-психолог высшей квалификационной категории МБДОУ – детский сад комбинированного вида № 13).

5. **Уфимцева Надежда Алексеевна**, тема: «Создание «ситуации успеха» для каждого обучающегося в инклюзивном образовательном пространстве» (заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБОУ городского округа Заречный «Средняя общеобразовательная школа № 4»).

6. **Хазиева Рената Рашидовна**, тема: «Трудности в обучении детей-инофонов и условия их преодоления на разных этапах школьного

образования (из опыта инклюзивной практики)» (заместитель директора по учебно-воспитательной работе, МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 21»).

**7. Козик Татьяна Владимировна, тема:** «Модель профессиональной ориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (ассистент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, аспирант 4 года обучения Института специального образования ФГБОУ ВО «УрГПУ»).

**Дискуссионная площадка № 7. «Теоретические и практические аспекты образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью в дошкольном образовательном учреждении»**

**Модераторы:**

**Разенкова Юлия Анатольевна**, доктор педагогических наук, доцент, заведующий лабораторией комплексных исследований в области ранней помощи ФГБНУ «ИКП».

**Христолюбова Людмила Викторовна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья Института специального образования ФГБОУ ВО «УрГПУ».

В работе секции приняли участие 98 слушателя.

На заседании секции было заслушано 8 докладов:

**1. Разенкова Юлия Анатольевна, тема:** «Игровое взаимодействие специалиста и ребенка раннего и дошкольного возраста с ОВЗ как основа его психолого-педагогического сопровождения» (доктор педагогических наук, доцент, заведующий лабораторией комплексных исследований в области ранней помощи ФГБНУ «ИКП»).

**2. Орлова Анжела Николаевна, тема:** «Графические методы в диагностике детей дошкольного возраста» (кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории комплексных исследований в области ранней помощи ФГБНУ «ИКП»).

**3. Болдинова Ольга Геннадьевна, тема:** «Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями зрения в дошкольной образовательной организации» (и.о. заведующего лабораторией образования и комплексной реабилитации детей с нарушениями зрения ФГБНУ «ИКП»).

**4. Бутусова Татьяна Юрьевна, тема:** «Воспитание самостоятельности у дошкольников с интеллектуальными нарушениями в свете реализации ФГОС ДО» (кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории психолого-педагогических исследований и технологий специального образования лиц с интеллектуальными нарушениями ФГБНУ «ИКП»).

5. **Христолюбова Людмила Викторовна**, тема: «Реализация требований Федеральной адаптированной программы дошкольного образования для обучающихся с ОВЗ в дисциплине профиля «Специальная дошкольная педагогика и психология» (кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья Института специального образования ФГБОУ ВО «УрГПУ»).

6. **Растрепенина Екатерина Викторовна**, тема: «Поддержка познавательной инициативы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством проектной деятельности» (педагог-дефектолог МАДОУ «Росинка» детский сад № 7 «Лесная сказка»).

7. **Бурцева Наталья Валерьевна**, тема: «Игровые технологии коррекции и развития мыслительной деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития в дошкольном образовательном учреждении» (педагог-дефектолог МБДОУ «Приданиковский детский сад комбинированного вида № 5»).

8. **Смирнова Анастасия Юрьевна**, тема: «Коррекция звукопроизношения у дошкольников с общим недоразвитием речи на индивидуальных логопедических занятиях» (логопед).

Участники секций внесли предложение о необходимости распространения лучших материалов и их публикации в журнале «Специальное образование», включенном в перечень журналов, рекомендованных ВАК. Продолжить трансляцию педагогического опыта в рамках работы направления конференции под названием «Технологии инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями».

### **13 апреля 2023 г. в рамках конференции были проведены мастер-классы специалистов Свердловской области**

#### **Мастер-класс № 1. Развитие коммуникативных возможностей обучающихся с умеренной, тяжелой умственной отсталостью через использование различных систем альтернативной коммуникации**

##### **Руководитель:**

**Ларина Александра Валерьевна**, руководитель регионального ресурсного центра по развитию системы сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями, с тяжёлыми множественными нарушениями развития на территории Свердловской области, учитель-логопед ВКК, ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3».

На мастер-классе присутствовало 34 участника.



**Мастер-класс № 2. Нейропсихологический подход к преодолению трудностей в усвоении русского языка обучающихся с задержкой психического развития: из опыта работы в диаде «педагог-психолог – учитель-логопед»**

**Руководители:**

**Таскина Дарья Анатольевна**, заместитель директора по УВР, педагог-психолог.

**Снигирь Татьяна Владимировна**, учитель-логопед МБОУ НГО «Средняя общеобразовательная школа № 10».

На мастер-классе присутствовало 36 участников.

**Мастер-класс № 3. Сенсорная интеграция в коррекционно-развивающей работе с детьми с различными вариантами дизонтогенеза**

**Руководитель:**

**Коптелова Ирина Евгеньевна**, логопед, дефектолог, руководитель инклюзивного детского центра «Планета КИИС».

На мастер-классе присутствовало 36 участников.

**Мастер-класс № 4. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи**

**Руководители:**

**Конева Нина Алексеевна**, ассистент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза Института специального образования ФГБОУ ВО «УрГПУ», учитель-логопед МБДОУ-детский сад компенсирующего вида № 244.

**Ибатуллина Оксана Владиславовна**, студентка 2 курса магистратуры Института специального образования ФГБОУ ВО «УрГПУ», учитель ГБОУ СО «ЕШИ № 6».

**Коснырева Анна Михайловна**, студентка 2 курса магистратуры Института специального образования ФГБОУ ВО «УрГПУ», учитель-логопед МОАУ «СОШ № 1».

На мастер-классе присутствовало 37 участников.

**Мастер-класс № 5. Дактильная азбука**

**Руководитель:**

**Миронова Ульяна Алексеевна**, студентка 3 курса ИСО, депутат молодежного парламента Свердловской области, делопроизводитель Центра карьеры, тим-лидер социального направления Молодежного добровольческого центра.

На мастер-классе присутствовало 50 участников.

## **Мастер-класс № 6. Технологии логопедической работы с детьми дошкольного возраста**

**Руководители:**

**Каравасва Анастасия Николаевна**, учитель-логопед МАДОУ «Детский сад 9».

**Первушина Дарья Александровна**, музыкальный руководитель МАДОУ «Детский сад № 9».

**Мухина Екатерина Михайловна**, ассистент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза Института специального образования ФГБОУ ВО «УрГПУ».

**Стянина Анастасия Васильевна**, ассистент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза Института специального образования ФГБОУ ВО «УрГПУ».

**Маринченко Мария Алексеевна**, студентка 2 курса магистратуры Института специального образования ФГБОУ ВО «УрГПУ».

На мастер-классе присутствовало 43 участника.

### ***Рекомендации по итогам работы конференции***

1. Ходатайствовать перед руководством УрГПУ об издании электронного сборника научных трудов по итогам работы конференции (включая присвоение кодов ISBN, УДК и ББК). Материалы конференции планируется включить в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ).

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

3. Наградить участников конференции сертификатами и благодарственными письмами.

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО, ИНКЛЮЗИВНОГО И ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376.42-053"465.00/.07"

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Баклановская Елена Александровна,**

поведенческий аналитик, логопед, Центр когнитивных технологий  
УГМК-Здоровье, г. Екатеринбург, Россия; elena-bkln@yandex.ru

**Аннотация.** Предметом исследования являются альтернативные и дополнительные коммуникативные системы, рассматривается необходимость их применения у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра. Дано определение альтернативной и дополнительной коммуникации, рассмотрены основные формы коммуникации. Проведен обзор основных достоинств и недостатков систем альтернативной и дополнительной коммуникации: языка жестов, систем альтернативной коммуникации с помощью карточек. Рассмотрен вопрос выбора наиболее предпочитаемой системы альтернативной коммуникации исходя из особенностей развития ребенка и возможностей семьи. Сделан обзор практики применения. Приведен анализ введения систем альтернативной коммуникации в Центре когнитивных технологий УГМК-Здоровье с 2021 по 2023 гг. В большинстве случаев, после оценки навыков ребенка и после обсуждения с родителями преимуществ и недостатков разных систем альтернативной и дополнительной коммуникации вводилась система PECS (92% из общего числа детей с АДК). В ходе дальнейшей коррекционной работы 40% детей перешли на устную речь (на уровне отдельных слов или фраз из 2–3 слов) и в настоящее время пользуются именно речью для коммуникации. 60% детей в силу особенностей развития продолжают использовать PECS как коммуникативную систему, при этом у большинства детей родители отмечают выраженное снижение проблемного поведения, развитие коммуникативных навыков. Сделан вывод о том, что устная речь как коммуникативная система является целью коррекционной работы, но при выраженных особенностях развития ребенка необходимо использование систем альтернативной и дополнительной коммуникации для снижения проблемного поведения и формирования умения сообщать о своих чувствах, желаниях и потребностях. При выборе системы АДК необходим учет индивидуальных особенностей развития ребенка и учет возможностей семьи.

**Ключевые слова:** детский аутизм; дети-аутисты; PАС; расстройства аутистического спектра; дошкольники; прикладной анализ поведения; альтернативная

коммуникация; дополнительная коммуникация; система альтернативной коммуникации; коммуникативные навыки; коммуникативное развитие; коммуникативная деятельность

## THE USE OF ALTERNATIVE AND COMPLEMENTARY COMMUNICATION IN PRESCHOOLERS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

**Baklanovskaya Elena Aleksandrovna,**

Behavioral Analyst, Speech Therapist, Center for Cognitive Technologies  
UMMC-Health, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The subject of the study is alternative and additional communication systems, the need for their use in preschool children with autism spectrum disorder is considered. The definition of alternative and additional communication is given, the main forms of communication are considered. A review of the main advantages and disadvantages of alternative and additional communication systems was carried out: sign language, alternative communication systems using cards. The issue of choosing the most preferred system of alternative communication based on the characteristics of the development of the child and the possibilities of the family is considered. A review of the application practice is made. An analysis of the introduction of alternative communication systems at the UMMC-Health Center for Cognitive Technologies from 2021 to 2023 is given. In most cases, after assessing the child's skills and after discussing with parents the advantages and disadvantages of different systems of alternative and additional communication, the PECS system was introduced (92% of the total number of children with ADC). In the course of further correctional work, 40% of children switched to oral speech (at the level of individual words or phrases of 2–3 words) and currently use speech for communication. 60% of children continue to use PECS as a communication system due to their developmental characteristics, while most children's parents note a pronounced decrease in problematic behavior and the development of communication skills. It is concluded that oral speech as a communicative system is the goal of correctional work, but with pronounced features of the child's development, it is necessary to use alternative and additional communication systems to reduce problematic behavior and form the ability to communicate one's feelings, desires and needs. When choosing an ADC system, it is necessary to take into account the individual characteristics of the child's development and take into account the capabilities of the family.

**Keywords:** childhood autism; autistic children; autism spectrum disorders; preschoolers; applied behavior analysis; alternative communication; additional communication; alternative communication system; communication skills; communication development; communicative activity

Согласно определению, коммуникация – процесс передачи сообщения в форме, доступной для других людей [15]. При этом можно пользоваться коммуникацией, не владея речью или языком. Например, оказавшись в поездке в стране, языка которой мы не знаем, мы сможем осуществить коммуникацию с помощью жестов или с помощью пиктограмм.

Коммуникативные навыки являются ключевым дефицитом у детей с расстройством аутистического спектра [10]. Особенности речевого развития у детей с РАС также обусловлены недоразвитием коммуникативной функции речи и коммуникации в целом [4].

Отдельные компоненты речи при РАС могут развиваться дискоординированно: номинативная функция речи формируется в отрыве от коммуникативной, повышенное внимание к акустической стороне речи может сочетаться с глубоким недоразвитием понимания обращенной речи и т. д. Часто встречаются эхолалии (повторение услышанных ранее фрагментов речи), они могут использоваться как для коммуникации, так и для других целей.

Одним из приоритетных направлений работы с неговорящим ребенком, ребенком с тяжелыми нарушениями речи, ребенком с нарушением коммуникативной функции речи является формирование именно коммуникации.

Обучение коммуникации дает ребенку возможность сообщать о своих желаниях и потребностях, часто ведет к уменьшению нежелательного поведения. Исследованиями доказано, что серьезные дефициты в области коммуникации у детей с РАС приводят к фрустрации и нежелательному поведению. Таким образом, снизить уровень тревоги и фрустрации можно обучая ребенка альтернативным способам коммуникации.

Различают альтернативную и дополнительную коммуникацию.

**Альтернативная коммуникация** – все виды неголосового общения. Особенно актуальна в случае отсутствия устной речи.

**Дополнительная коммуникация** – когда устной речи недостаточно для коммуникативных целей и человек нуждается в сопровождении собственной речи дополнительными средствами.

**Выделяют несколько видов коммуникации:**

– коммуникация с непосредственным использованием тела: жесты, мимика, движения тела;

– коммуникация через визуальные образы: письмо, символы, пиктограммы, изображения, предметы;

– коммуникация через тактильные ощущения: ощупывание, постукивание, поглаживание.

**4 основных варианта формы коммуникации:**

– устная речь;

– язык жестов;

– системы альтернативной коммуникации с помощью выбора или обмена карточек (в т. ч. коммуникационные устройства с синтезаторами речи); с помощью выбора или обмена предметов;

– алфавитная коммуникация: письмо, печать, показывание слов.

Конечной и одной из самых значимых целей коррекционной работы с неговорящим ребенком или ребенком с нарушением коммуникации является развитие устной речи.

Огромным преимуществом для использования устной речи является существование огромного сообщества, которое ее использует. Еще одним важным преимуществом является мобильность: слова можно произносить быстро. Для использования нужна только работа мышц, слова можно использовать всегда.

### **Язык жестов**

#### *Преимущества языка жестов как коммуникативной системы:*

– обучить жестовому языку может быть проще, чем вокальной речи, т. к. многие невербальные дети не могут повторять звуки и слова, но, как правило, могут имитировать движения;

– моторной имитации (повторению действий) учить легче, т. к. можно использовать физическую подсказку: помочь ребенку физически выполнить жест и постепенно эту подсказку убрать. При обучении вокальной речи такую подсказку невозможно предоставить;

– многие жесты для обозначения предметов очень похожи на обычные действия с этими предметами, а значит, ребенку может быть легче запомнить жест, по сравнению с вокальным ответом;

– обучение языку жестов позволяет избежать неприятных переживаний, ассоциативно связанных с безуспешными попытками обучения вокальной речи, которые могли быть в опыте ребенка;

– жесты, как и вокальная речь, не требуют применения внешних (механических) средств, поэтому могут использоваться в любых обстоятельствах;

– есть большое сообщество, в которой язык жестов является основной формой общения. Язык жестов – живой язык, он растет, меняется, влияет на большое количество говорящих и слушателей. В нем есть учителя, материалы, видеопособия, исследования и т. д., что позволяет ребенку и родителям в полной мере погружаться в языковую среду;

– язык жестов, как и устная речь – это топографический язык. Реакции разной топографии (разные слова и жесты) имеют разное значение (для каждого объекта, действия и т. д. есть свое слово). Это делает его принципиально сходным с вокальной речью, что может в дальнейшем служить хорошей базой для формирования устной речи.

#### *Недостатки языка жестов как коммуникативной системы:*

– родителям и педагогам требуется специальное обучение языку жестов. Также родителям и педагогам необходимо использовать жесты при общении с ребенком;

– должна быть создана жестовая среда, в которой ребенок может увидеть образцы общения с помощью жестов. Создание такой среды имеет огромное значение для устойчивого использования языка жестов как системы коммуникации;

– язык жестов – топографическая система: может возникнуть необходимость обучать ребенка каждому жесту отдельно.

### **Системы альтернативной коммуникации с помощью карточек**

Системы альтернативной коммуникации с помощью карточек предполагают выбор (указывание, прикосновение, взгляд, обмен) рисунка или графического символа, изображения на электронных устройствах.

Эффективность применения таких систем для развития коммуникации подтверждена многими исследованиями.

*Преимущества систем альтернативной коммуникации с помощью карточек:*

– не нужно специальное обучение, чтобы понимать, что говорит ребенок. Картинки, как правило, просты для понимания и обычно сопровождаются символами или рисунками;

– простое начало обучения. Не требуется высокий уровень развития моторных навыков, как для обучения языку жестов;

– с каждой карточкой, независимо от значения карточки, нужно выполнить одни и те же действия (дотронуться, передать слушателю и т. д.). Не проводится формирование отдельных реакций для каждого объекта или действия, что может быть важным критерием при выборе системы АДК при моторных нарушениях.

*Недостатки систем альтернативной коммуникации с помощью карточек:*

– системы требуют дополнительную внешнюю поддержку: для коммуникации необходимо наличие карточек или других вспомогательных средств. Если у ребенка в конкретный момент времени нет оборудования, коммуникация не состоится;

– сложность передачи значения некоторых слов в виде изображения или символов;

– ограничение объема коммуникативной книги или доски;

– проблема скорости коммуникации: реакция выбора карточки и указания на нее или обмена карточками занимает больше времени, чем произнесение слов или демонстрация жестов;

– отсутствие речевого сообщества, применяющего эти системы коммуникации. Обычно нет возможности видеть, как общаются люди с большим опытом взаимодействия с помощью таких систем, как применяют сложные символы.

В системах альтернативной и дополнительной коммуникации с помощью карточек необходимо отдельно выделить систему PECS. Уникальными особенностями этой системы является то, что ребенок должен непосредственно передать карточку в руки слушателя, привлечь его внимание. Таким образом, осуществляется постоянный тренинг коммуникации. Система детально разработана, тренинг начинается с навыка просьбы. Часто при введении этой системы значительное улучшаются вокальные навыки.

### **Алфавитная коммуникация, письмо, печать**

Алфавитная коммуникация – общение путем последовательного указания на буквы, составляющие слова. К этой же системе АДК относится письмо, печатание.

### **Выбор системы альтернативной или дополнительной коммуникации**

Вокальная речь является наиболее предпочтительной формой коммуникации. При осуществлении коррекционной работы необходимо прилагать все возможные усилия для развития вокальной коммуникации, прежде чем рассматривать применение альтернативной или дополнительной коммуникации.

Если продолжительные попытки развить вокальную коммуникацию через просьбы и наименования терпят неудачу, следует рассматривать возможность применения систем АДК.

### **Определение предпочтительной формы АДК**

Выбор средств альтернативной и дополнительной коммуникации зависит от уровня развития понимания речи, состояния познавательной сферы, моторных возможностей и некоторых других характеристик.

– при выраженных моторных трудностях (ДЦП, травматическое поражение ГМ) сложный мышечный контроль, нужный для вокальной речи, языка жестов и письма может быть недоступен. Значит приоритетом при выборе системы АДК будут системы, основанные на выборе карточек или предметов;

– для невербального ребенка, который не умеет читать, при этом у него нет выраженных моторных нарушений выбор будет между системами коммуникации с помощью карточек и языком жестов.

При выборе системы АДК необходим учет индивидуальных особенностей ребенка и семьи.



## Анализ применения систем АДК у дошкольников с РАС в отделении Прикладного анализа поведения ЦКТ УГМК-Здоровье

С января 2021 г. по март 2023 г. в отделение Прикладного анализа поведения Центра когнитивных технологий УГМК-Здоровье обратилось 128 семей, в которых были дети дошкольного возраста с диагнозом РАС.

Из них 46% детей пользовались вокальной речью и для развития коммуникации у них использовались методы работы с говорящими детьми.

64% детей не пользовались вокальной речью и имели выраженные коммуникативные трудности: дети затруднялись выразить свои желания, для просьбы часто использовалось нежелательное поведение. Например, ребенок начинал кричать или проявлял агрессию к близким, если хотел получить желаемое.



Рис. 1. Количество детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра отделения ПАП

В большинстве случаев, после оценки навыков ребенка и при обсуждении с родителями преимуществ и недостатков разных систем АДК вводилась система Пекс (92% из общего числа детей с АДК).

После введения системы Пекс 40% детей перешли на устную речь (на уровне отдельных слов или фраз из 2–3 слов) и в настоящее время пользуются именно речью для коммуникации. 60% детей в силу особенностей развития продолжают использовать Пекс как коммуникативную систему, при этом у большинства детей родители отмечают выраженное снижение проблемного поведения, развитие коммуникативных навыков.

Таким образом, устная речь как коммуникативная система является целью коррекционной работы, но при выраженных особенностях развития ребенка необходимо использование систем альтернативной и дополнительной коммуникации для снижения проблемного поведения и формирования умения сообщать о своих чувствах, желаниях и потребностях. При выборе системы АДК необходим учет индивидуальных особенностей развития ребенка и учет возможностей семьи.

### Литература

1. Баенская Е. Р. Ранняя диагностика и коррекция РАС в русле эмоционально-смыслового подхода // Аутизи и нарушения развития. 2017. Т. 15, № 2. С. 32–37.
2. Дячкина Е. С., Холодная А. Д., Моисеева Е. В. Формирование коммуникативных способностей детей с расстройствами аутистического спектра методами психолого-педагогической коррекции // Концепт. 2016. Т. 10. С. 1–5.
3. Иванов Е. С., Демьянчук Л. Н., Демьянчук Р. В. Детский аутизм: диагностика и коррекция. СПб., 2004. 80 с.
4. Калинина О. В. Особенности коммуникации у детей с аутизмом // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. 2016. № 6–2. С. 72–75.
5. Кумова И. А. Воспитание основ коммуникативной культуры детей 6-го года жизни : дис. ... канд. пед. наук. Ростов-н/Д., 2004. 25 с.
6. Лебединская К. С. Ранний детский аутизм // Детский аутизм. Хрестоматия : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед., психол. и мед. уч. заведений. СПб., 2011. 368 с.
7. Морозова Т. И. Методические рекомендации по коррекции нарушений речевого развития при детском аутизме // Аутизм : методические рекомендации по психолого-педагогической коррекции / под ред. С. А. Морозова. М., 2001. С. 102–131.
8. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М., 2010. 76 с.
9. Панасенко К. Е. Развитие коммуникативных навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=27949> (дата обращения: 29.02.2023).
10. Речь и коммуникация при расстройствах аутистического спектра / К. Н. Виноградова [и др.] // Аутизм и нарушения развития. 2015. Т. 13, № 2. С. 17–28.
11. Сандберг М. Л., Партингтон Дж. Формирование речевых навыков у детей с аутизмом и иными ограниченными возможностями в развитии // Апрель 2013. Версия 7.3. С. 100–175.

12. Стасько К. М. Обзор отечественных и зарубежных систем дополнительной и альтернативной коммуникации // Специальное образование. 2014. Т. 2, № 10. С. 285–287.

13. Ушакова А. И., Блинова Л. Н. Формирование коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра в специальной школе // Инновации. Наука. Образование. 2022. С. 1831–1837.

14. Хаустов А. В. Основные этапы и особенности развития игровой деятельности в норме и при аутистических нарушениях // Аутизм и нарушения развития. 2004. № 3. С. 18–24.

15. Якупов П. В. Коммуникация: определение понятия, виды коммуникации и ее барьеры // Вестник ГУУ. 2016. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikatsiya-opredelenie-ponyatiya-vidy-kommunikatsii-i-ee-barieri> (дата обращения: 18.04.2023).

## **ДИАГНОСТИКА НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ КАК ОДНА ИЗ ТЕХНОЛОГИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИХ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

**Балина Виктория Михайловна,**

студентка 2 курса магистратуры, заочное отделение, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; balinavika1978@gmail.com

**Научный руководитель: Зак Галина Георгиевна,** кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; galina.zak@mail.ru

**Аннотация.** В статье представлен обзор источников и литературы по вопросам, связанным с диагностикой нарушений чтения у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Актуальность проблемы исследования обусловлена распространенностью нарушений чтения среди обучающихся с интеллектуальными нарушениями. В статье рассмотрены критерии качественной и количественной оценки сформированности навыка чтения, перечислены диагностики познавательных психических функций, участвующих в процессе овладения чтением (психологического базиса чтения). Описаны результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента по проблеме выявления нарушений чтения у обучающихся младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью. Представлены полученные результаты, которые показывают минимальный или недостаточный уровень сформированности навыка чтения при освоении программы учебного предмета «Чтение». Сформулированы некоторые выводы, позволяющие определить ориентиры для дальнейшего исследования: составление рабочей коррекционной программы по преодолению нарушений чтения и методических рекомендаций по диагностике, коррекции нарушений чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений при изучении психолого-педагогического сопровождения образования лиц с ОВЗ, а также для педагогов при организации диагностики и коррекции нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

**Ключевые слова:** олигофренопедагогика; легкая умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; педагогическая диагностика; методы диагностики; нарушения чтения; начальная школа; младшие школьники; чтение детей; читательская деятельность

## **DIAGNOSTICS OF READING DISORDERS IN STUDENTS WITH MILD MENTAL RETARDATION AS ONE OF THE TECHNOLOGIES OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF THEIR EDUCATION: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS**

**Balina Victoria Mikhailovna,**

2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, part-time department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

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

**Abstract.** The article presents an overview of sources and literature on issues related to the diagnosis of reading disorders in educational organizations implementing adapted basic educational programs (AOP) for students with mental retardation (intellectual disabilities). The relevance of the research problem is due to the prevalence of reading disorders among students with intellectual disabilities. The article considers some criteria for qualitative and quantitative assessment of the formation of reading skills, lists diagnostics of cognitive mental functions involved in the process of mastering reading (the psychological basis of reading). The article describes some results of the ascertaining stage of the pedagogical experiment on the problem of reading disorders in primary school children with mild mental retardation (14 students were examined). The level of formation of the reading skill and the psychological basis of writing was studied. The results obtained show the minimum level of formation of the reading skill or the level insufficient for mastering the curriculum of the subject "Reading". Some conclusions are formulated that allow us to determine guidelines for further research: the preparation of a correctional program to overcome reading disorders and methodological recommendations for the diagnosis and correction of reading disorders in students with mild mental retardation. The materials of the article may be useful for students of higher educational institutions in the study of psychological and pedagogical support for the education of persons with disabilities, as well as for teachers in the organization of diagnosis and correction of reading disorders in primary school children with mental retardation.

**Keywords:** oligophrenopedagogy; mild mental retardation; mentally retarded children; intellectual disorders; intellectual impairment; pedagogical diagnostics; diagnostic methods; reading disorders; Primary School; younger students; children reading; reading activity

В изучении проблемы нарушений чтения накоплен большой экспериментальный материал. Диагностика и коррекция нарушений чтения описана в работах отечественных ученых Г. А. Каше, Р. Е. Левиной, И. К. Спировой, Г. В. Чиркиной и др. в рамках психолого-педагогического подхода; М. М. Безруких, А. Н. Корнева, Р. И. Лалаевой и др. в рамках клинико-педагогического подхода; Т. В. Ахутиной, О. А. Величенковой, А. В. Семенович, Е. Д. Хомской, Л. С. Цветковой, и др. в рамках нейропсихологического подхода. В отечественной олигофренопедагогике проблема обучения чтению получила свое развитие в работах А. К. Аксеновой, Т. А. Алтуховой, В. В. Воронковой, Г. М. Гусевой, И. В. Коломыткиной, С. В. Комаровой, Р. И. Лалаевой, М. И. Шишковой. Благодаря исследованиям указанных авторов, накоплена теоретическая база, на основе которой сформулированы научные подходы и разработаны методики диагностики и коррекции нарушений чтения у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования.

Исследования нарушений чтения остаются актуальными ввиду большого распространения указанных нарушений среди обучающихся младшего школьного возраста. По данным всероссийского социологического опроса по проблеме дислексии и дисграфии у детей, распространенность нарушений чтения оценивается как высокая подавляющим большинством профессиональной аудитории, так, З. Матейчик указывает на 2-4%, А. Н. Корнева – 4,8%, Б. Хальгрен – 10%, [13]. Распространенность нарушений чтения у обучающихся с умственной отсталостью значительно большая, чем у нормально развивающихся детей.

Проблеме изучения нарушений письменной речи у обучающихся с умственной отсталостью посвящены работы Р. И. Лалаевой [9–11], которая указывает на то, что в 1 классах отмечаются нарушения чтения у 62% обучающихся, во 2 классах у 25% обучающихся [9]. Р. И. Лалаева описывает симптоматику и механизм специфических нарушений чтения у данной категории обучающихся, среди которых выделяется такое нарушение как дислексия. По ее мнению, дислексия – это частичное расстройство процесса овладения чтением, проявляющееся в многочисленных повторяющихся ошибках стойкого характера, обусловленное несформированностью психических функций, участвующих в процессе овладения чтением [9].

Несмотря на большое количество теоретических и практических разработок, в образовательных организациях, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью, встречаются сложности, связанные с выбором и практическим применением методик по диагностике и коррекции нарушений чтения [13].

Авторы провели обследование 14 детей с легкой умственной отсталостью, обучающихся в 3 классе с целью определения уровня сформированности навыка чтения и выявления нарушений чтения. Изучался уровень сформированности навыка чтения и психологического базиса чтения (психических функций, участвующих в процессе овладения чтением).

С целью определения уровня сформированности навыка чтения была составлена Программа диагностики сформированности навыка чтения, включающая два направления исследования: 1) исследование процесса чтения; 2) исследование психологического базиса чтения.

Исследование процесса чтения предполагало проведение качественной и количественной оценки степени и особенностей формирования качеств чтения [5]: 1) знание букв и узнавание букв; 2) определение способа чтения (побуквенное, послоговое, словесно-фразовое чтение); 3) определение понимания прочитанных слов, предложений, текста; 4) определение скорости чтения; 6) определение выразительности чтения.

Применялись критерии оценки, примерный речевой материал для оценки процесса чтения, Карта сформированности навыка чтения для

качественного анализа затруднений обучающихся, разработанные А. К. Аксеновой [1].

По результатам обследования процесса чтения были выявлены следующие результаты: 7 обучающихся прочитали за 1 минуту менее 10 слов; 2 обучающихся – 14, 15 слов за минуту, 4 обучающихся – от 24 до 27 слов за минуту, 1 обучающийся прочитал 46 слов за минуту. Распределение испытуемых в зависимости от способа чтения: целым словом – 0 обучающихся (0%); по слогам и целым словом – 2 обучающихся (14,29%); по слогам – 4 обучающихся (28,57%); по буквам и слогам – 5 обучающихся (35,71%); по буквам – 3 обучающихся (21,43%). Низкий темп чтения, небольшой объем прочитанного не позволял в полной мере выявить все специфические повторяющиеся ошибки чтения. Реализации этой цели способствовало применение методики «Тест оперативных единиц чтения (ТОПЕЧ)» [6]. Данная методика позволяет изучить автоматизированность чтения, выявить повторяющиеся специфические ошибки чтения, выбрать оптимальную стратегию коррекционной работы, например, выбрать тип слогов, слияние которых у данного обучающегося необходимо формировать на начальном этапе или определить момент, когда можно переходить в автоматизации более сложных слогов.

При исследовании по методике «ТОПЕЧ» было установлено, что у 64% обследуемых неустойчивые звуко-буквенные связи (дети затратили более 80 с. на называние 100 букв и допустили ошибки при назывании букв: замены сходных по начертанию букв, замены букв, обозначающих звонкие и глухие согласные звуки, замены букв, имеющих акустико-артикуляционное сходство др.); у 71% обследуемых чтение коротких слогов типа СГ, ГС неавтоматизировано (обследуемые затратили более 100 с. на прочтение таблиц из 100 слогов и допустили большое количество ошибок: побуквенное чтение слогов без последующего слияния, замены гласного звука в слоге, замена согласного звука в слоге, зеркальное чтение и др.); у 100% обследуемых чтение коротких слогов типа СГС, ССГ, ССГС, коротких слов неавтоматизировано.

Учитывая, что нарушения чтения обусловлены несформированностью психических функций, участвующих в процессе овладения чтением, в программу диагностики включили методики для определения уровня сформированности таких психических функций как зрительное и слуховое восприятие, пространственные представления, память (зрительная, слухо-речевая кратковременная и долгосрочная), внимание, реципрокной координации. К числу этих методик относятся следующие: 1) методика «Исследование зрительного восприятия, в том числе буквенного гнозиса» [14, 15]; 2) методики «Исследование восприятия пространственных отношений» [3]; 3) методика исследования слухо-речевой памяти «10 слов»

[14]; 4) методики исследования внимания «Проставь значки», «Кольца Ландольта» [12].

Сформированность психологического базиса чтения во многом зависит от внимания. Функция внимания выступает на двух основных уровнях – произвольном и непроизвольном. Произвольное находится в тесной зависимости от речи. Этот факт сыграл большую роль в создании П. Я. Гальпериним теории поэтапного осуществления умственных действий. Одним из кардинальных положений этой теории является признание того, что степень активности внимания уменьшается по мере освоения какого-либо действия. Высоко автоматизированная деятельность требует незначительной активности ретикулярной формации, (осуществляющей функцию внимания), как бы «освобождая место» для менее упроченных видов деятельности. Этот факт далеко не всегда учитывается в педагогике: отрабатываемый в школе материал часто не доводится до нужной степени автоматизации [2]. Исследование уровня развития внимания показало, что у 100% обследуемых низкий уровень развития распределения внимания, у большинства обследуемых – низкий уровень переключения внимания. Обучающиеся с умственной отсталостью испытывают трудности при автоматизации чтения, при переходе от аналитических приемов чтения к синтетическим (от слогов к целым словам) не только из-за характерной для них косности и привязанности к какому-либо одному способу действия [1], а в силу несформированности на достаточном уровне распределения и переключения внимания для осуществления чтения новым, более сложным способом.

Определение уровня сформированности навыка чтения осуществлялось по результатам оценки достижения предметных результатов [5]. Учитывая, что оценка темпа чтения имеет исключительно информационный характер и не рассматривается как программное требование оценки беглости обследуемых, одним из основных критериев определения уровня сформированности является способ чтения. Так, для обучающихся в 3 классе минимальный уровень предметных результатов по «Чтению», соответствующий минимальный уровень сформированности навыка чтения предполагает правильное чтение текста по слогам с постепенным переходом к плавному чтению целым словом двух и трехсложных слов; достаточный уровень – правильное чтение вслух целыми словами [5]. При недостижении вышеуказанных предметных результатов уровень сформированности навыка чтения определяется как недостаточный для освоения программы учебного предмета «Чтение».

Исследование, проведенное авторами, показало, что у 14% испытуемых навык чтения сформирован на минимальном уровне, у 86% испытуемых уровень сформированности навыка чтения определяется как недостаточный для освоения программы учебного предмета «Чтение».



Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) предметные результаты, достигнутые обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), не являются основным критерием при принятии решения о переводе обучающегося в следующий класс и рассматриваются как одна из составляющих при оценке итоговых достижений. АООП определяет два уровня овладения предметными результатами: минимальный и достаточный. Минимальный уровень является обязательным для большинства обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Вместе с тем, отсутствие достижения этого уровня отдельными обучающимися по отдельным предметам не является препятствием к продолжению образования по АООП (вариант 1). Особые образовательные потребности обучающихся, показавших минимальный или недостаточный уровень овладения предметными результатами, реализуются посредством включения направления психолого-педагогического сопровождения по преодолению нарушений чтения в программу коррекционной работы.

Диагностика и коррекция нарушений чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью являются на сегодняшний день актуальными темами. Для удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся с умственной отсталостью с нарушениями чтения необходимо создать специальные условия обучения, а именно разработать и реализовать программу диагностики и коррекции нарушений чтения.

### **Литература**

1. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе : учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. М. : ВЛАДОС, 2004. 316 с.

2. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии : учебник для студентов вузов. М., 2019. 264 с.

3. Забрамная С. Д., Боровик О. В. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» : пособие для психолого-педагогических комиссий. М., 2003. 32 с.

4. Забрамная С. Д., Боровик О. В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей. М. : ВЛАДОС, 2008. 136 с.

5. Комплект примерных рабочих программ по отдельным учебным предметам и коррекционным курсам по адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся 3 класса с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему

образованию (протокол от 17.09.2020 г. № 3/20). URL: <https://fgosreestr.ru/> (дата обращения: 10.04.2023).

6. Корнев А. Н., Ишимова О. А. Методика диагностики дислексии у детей : методическое пособие. СПб., 2010. 72 с.

7. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб., 2007. 286 с.

8. Лалаева Р. И., Бенедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб., 2001. 224 с.

9. Лалаева Р. И. Нарушение чтения и пути их коррекции у младших школьников : учебное пособие / науч. ред. Н. В. Серебрякова. СПб. : КАРО, 2019. 256 с.

10. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах : кн. для логопеда. М. : ВЛАДОС, 1998. 105 с.

11. Лалаева Р. И. Устранение нарушений чтения у учащихся вспомогательной школы : пособие для логопедов. Москва : Просвещение, 1978. 88 с.

12. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. пед. вузов в 3 кн. : Кн. 3. М. : ВЛАДОС, 1999. 632 с.

13. Проблема нарушений письма и чтения у детей: данные всероссийского опроса / О. А. Величенкова [и др.] // Специальное образование. 2019. № 3 (55). С. 36–49.

14. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Диагностический альбом для исследования особенностей познавательной деятельности. М. : АРКТИ, 2017. 66 с.

15. Смирнова И. А. Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму : наглядно-методическое пособие. СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2020. 64 с.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ БУДУЩЕЕ ВЫПУСКНИКОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) КЛАССОВ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)**

**Бахмина Полина Геннадьевна,**

учитель-логопед, МБОУ ГО Заречный «Средняя общеобразовательная школа № 4», г. Заречный, Россия; bahmina-polina@mail.ru

**Губанова Евгения Сергеевна,**

олигофренопедагог, МБОУ ГО Заречный «Средняя общеобразовательная школа № 4», г. Заречный, Россия; ermakva.evgenija@rambler.ru

**Аннотация.** В образовании учащихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) основное внимание уделяется их трудовой подготовке. Трудовое обучение позволяет решить важные коррекционные задачи и подготовить учащихся к самостоятельной жизни.

В данной статье рассматривается вопрос профессионального обучения и трудоустройства обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Предложены пути профессионального самоопределения, с учетом индивидуальных особенностей психофизического развития, здоровья, возможностей выпускников на базе МБОУ ГО Заречный «СОШ № 4». Согласно учебному плану, в МБОУ ГО Заречный «СОШ № 4» преподается учебный предмет «Профессионально-трудовое обучение», включающий в себя четыре профиля профессионально-трудовой направленности, которые способствуют получению обучающимися первоначальной профильной трудовой подготовки и предусматривают формирование в процессе учебы трудовых умений и навыков; развитие мотивов, знаний и умений правильного выбора профиля и профессии.

Представлены возможные пути дальнейшего профессионального обучения, трудоустройства и самоопределения обучающихся освоивших адаптированную основную общеобразовательную программу образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) при условии качественного включения обучающихся в профессионально-трудовую деятельность не только на уроках профессионально-трудового обучения, но и при их участии во внеклассных мероприятиях.

**Ключевые слова:** олигофренопедагогика; легкая умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; профессиональное обучение; выпускники школ; профессиональное самоопределение; профориентация школьников; профессиональная ориентация; выбор профессии; профориентационная работа; коррекционные классы

## **PROFESSIONAL FUTURE OF GRADUATES OF SPECIAL (CORRECTIONAL) CLASSES FOR CHILDREN WITH MILD MENTAL RETARDATION (INTELLECTUAL DISABILITIES)**

**Bakhmina Polina Gennadievna,**

Teacher-Speech Therapist, Secondary School No. 4, Zarechny, Russia

**Gubanova Evgenia Sergeevna,**

Oligophrenopedagogue, Secondary School No. 4, Zarechny, Russia

**Abstract.** In the education of students with mental retardation (intellectual disabilities), the main attention is paid to their labor training. Labor training allows you to solve important correctional tasks and prepare students for independent life.

This article discusses the issue of vocational training and employment of students with mild mental retardation (intellectual disabilities). The ways of professional self-determination are proposed, taking into account the individual characteristics of psychophysical development, health, and opportunities of graduates on the basis of MBOU GO Zarechny "Secondary school No. 4". According to the curriculum, the educational subject "Vocational training" is taught in MBOU GO Zarechny "Secondary School No. 4", which includes four profiles of professional and labor orientation, which contribute to students receiving initial specialized labor training and provide for the formation of labor skills and skills in the process of study; the development of motives, knowledge and skills of the right choice profile and profession.

The possible ways of further vocational training, employment and self-determination of students who have mastered the adapted basic general education program of students with mental retardation (intellectual disabilities) are presented, subject to the qualitative inclusion of students in professional work activities not only in the lessons of vocational training, but also with their participation in extracurricular activities.

**Keywords:** oligophrenopedagogy; mild mental retardation; mentally retarded children; intellectual disorders; intellectual impairment; professional education; school graduates; professional self-determination; vocational guidance for schoolchildren; professional orientation; choice of profession; career guidance work; correctional classes

Вопросы профессионального обучения, трудоустройства и самоопределения обучающихся освоивших адаптированную основную общеобразовательную программу образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в настоящее время достаточно актуальны [1; 3].

Профессионально-трудовая подготовка важна для любого человека, а для лиц с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), в силу их психофизических особенностей, чаще всего вызывает значительные затруднения [7; 14].

Обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) имеют выраженную задержку в развитии высших психических функций, у них ограничены возможности развития произвольного внимания, восприятия, памяти, словесно-логического мышления, что приводит к социальной дезадаптации [5].

В соответствии с Федеральным законом об образовании, обучающимся с интеллектуальными нарушениями по окончании обучения выдается свидетельство об обучении. Указанное свидетельство дает право на

продолжение получения образования по основным программам профессионального обучения.

В образовании учащихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) основное внимание уделяется их трудовой подготовке. Трудовое обучение позволяет решить важные коррекционные задачи и подготовить учащихся к самостоятельной жизни [2; 6].

Выпускники данных классов сталкиваются с проблемой ориентировки в сложной жизненной ситуации, тем более при выборе будущей профессии. Одним из важнейших этапов профессионального самоопределения является продолжение обучения в профессиональных техникумах. На сегодняшний день выбор профессиональных образовательных учреждений велик, но выбор специальностей, исходя из региональных условий, с учетом индивидуальных особенностей психофизического развития, здоровья, возможностей выпускников, ограничен [14].

Обучающиеся специальных коррекционных классов наиболее успешно овладевают общепрактическими и трудовыми навыками. Представления о выбираемой профессии носят, как правило, практическую направленность, что связано с характером трудового обучения в школе [3; 9]. Выпускники могут получать профессию как на общих основаниях со здоровыми сверстниками, так и по отдельным адаптированным программам среднего профессионального образования. Это зависит от выбранного учреждения.

Средне-профессиональные учреждения Свердловской области предлагают следующий перечень профессий: «Маляр», «Столяр», «Швея», «Садовод», «Повар», «Каменщик», «Овощевод», «Оператор швейного оборудования».

В нашем общеобразовательном учреждении МБОУ ГО Заречный «СОШ № 4» в V–IX-х классах согласно учебному плану преподается предмет профессионально-трудовой направленности, который способствует получению обучающимися первоначальной профильной трудовой подготовки и предусматривает формирование в процессе учебы трудовых умений и навыков; развитие мотивов, знаний и умений правильного выбора профиля и профессии.

Программа по данному учебному предмету определяет содержание и уровень основных знаний и умений обучающихся по технологии ручной и машинной обработки производственных материалов, в связи с чем определен перечень профилей трудовой подготовки: «Столярное дело», «Слесарное дело», «Швейное дело», «Домоводство», «Художественный труд».

Данные профили способствуют развитию социально-ценных качеств личности; готовят учащихся к выполнению доступных видов труда; расширяют знания о материальной культуре человека, о культурном кругозоре. Дают знания о материалах и их свойствах, технологиях использова-

ния. Формируют представления о производстве, структуре производственного процесса, деятельности производственного предприятия, содержании и условиях труда по массовым профессиям, с которыми связаны профили трудового обучения в школе.

Учитывая психо-физиологические особенности учащихся, уроки профессионально-трудового обучения способствуют коррекции и развитию сенсомоторных процессов, в процессе формирования практических умений; познавательных психических процессов (восприятия, памяти, воображения, мышления, речи); регулятивной функции деятельности (целеполагание, планирование, контроль и оценку действий и результатов деятельности в соответствии с поставленной целью); информационной грамотности, коммуникативной культуры, инициативности.

Выпускники, получавшие образование по адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), достигли двух видов планируемых результатов: личностных и предметных. Благодаря личностным результатам обучающиеся овладели комплексом социальных (жизненных) компетенций. Предметные результаты освоения образования включали освоенные обучающимися знания и умения, готовность их применения. Планируемые предметные результаты были достигнуты в двух уровнях: минимальном и достаточном. Минимальным уровнем предметных результатов по учебному предмету «Профессионально-трудообразование» овладели 100% выпускников, 60% – достаточным.

Достижению данных результатов в нашем общеобразовательном учреждении способствовали оборудованные учебные мастерские и кабинеты технологии и кулинарии. Учебные мастерские оснащены деревообрабатывающими станками и необходимыми инструментами для реализации профилей профессионально-трудоготовки по «Столярному делу» и «Слесарному делу». Кабинеты технологии и кулинарии оборудованы промышленными и бытовыми швейными машинами, оверлоком, раскройным столом, стиральной машиной; холодильником, электрическими плитами с вытяжками, столовыми приборами, посудой, раковинами с подводкой холодной и горячей воды для реализации профилей профессионально-трудоготовки по «Швейному делу» и «Домоводству». Для проведения теоретических и практических занятий в кабинетах технологии и учебных мастерских установлена ученическая мебель.

В ходе реализации профиля «Художественный труд» обучающиеся и выпускники девятых классов принимали активное участие в муниципальных, областных, всероссийских, международных конкурсах детско-юношеского творчества и неоднократно занимали призовые места.

Помимо уроков профессионально-трудоготовки с обучающимися проводились внеклассные мероприятия, направленные на

профессиональную ориентацию и самоопределение. На данных мероприятиях с учениками проводились беседы о профессиях, о важности правильного выбора профессии, об учреждениях профессионального образования и производственных предприятиях Свердловской области. Обучающиеся участвовали в интерактивных играх, квестах, посещали выставки и ярмарки декоративно-прикладного искусства, занимались проектно-исследовательской деятельностью. Также проводились беседы с родителями выпускников о целесообразности получения среднего профессионального образования, на которых предлагались памятки со списком учреждений профессионального образования Свердловской области, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы профессионального обучения для лиц с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Выпускники, окончившие специальные коррекционные классы для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), показывали стабильно высокие результаты сдачи выпускного экзамена по профессионально-трудовому обучению, 75% из них сдали экзамен на отметки «4» и «5».

По результатам мониторинга с 2017 по 2022 учебный год по адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) обучались 40 выпускников, имеющих интеллектуальные нарушения. Каждый год из данного количества 35–40% выпускников продолжили обучение в учреждениях начального профессионального образования и 15–20% трудоустроились сразу после окончания школы.

Благодаря изучению профилей трудовой подготовки выпускники нашего общеобразовательного учреждения имеют возможность получить такие специальности как «Швея», «Оператор швейного оборудования», «Слесарь», «Столяр», «Плотник» в таких городах Свердловской области как Екатеринбург, Каменск-Уральский, Сухой Лог, Камышлов, Алапаевск.

Таким образом, вопрос дальнейшего профессионального обучения, трудоустройства и самоопределения обучающихся освоивших адаптированную основную общеобразовательную программу образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) может быть решен при качественном включении обучающихся в профессионально-трудовую деятельность не только на уроках профессионально-трудового обучения, но и при их участии во внеклассных мероприятиях, тем самым предотвратив спонтанный выбор профессионального учреждения для дальнейшего обучения и выбора профессии.

## Литература

1. Агавелян О. К. Некоторые вопросы социально-трудовой адаптации выпускников вспомогательной школы // Дефектология. 1974. № 1. С. 3–5.
2. Агрба М. В., Гордиевская Е. О., Старобина Е. М. Профессиональная ориентация, профессиональная подготовка и трудоустройство при умственной отсталости : метод пособие. М. : ИНФРА-М, 2007. 304 с.
3. Беляевский Б. В. Вопросы трудового обучения и профессиональной ориентации обучающихся с интеллектуальными нарушениями в условиях специальной образовательной организации // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2017. № 8. С. 10–17.
4. Букун Н. И., Даний А. И., Иваницкий А. И. Совершенствование процессов социально-трудовой адаптации учащихся и выпускников вспомогательных школ. Кишинев, 1990. 157 с.
5. Выготский Л. С. О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка // Дефектология. 1976. № 6. С. 23–31.
6. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. М., 1965. 185 с.
7. Захаров Н. Н. Профессиональная ориентация школьников. Москва, 1988. 62 с.
8. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. СПб., 2003. 462 с.
9. Коркунов В. В. Социально-трудовая адаптация учащихся и выпускников вспомогательных школ. Свердловск, 1995. 134 с.
10. Крупская Н. К. Педагогические сочинения. М., 1959. Т. 4. 720 с.
11. Ксенозова Г. Ю. Инновационные технологии обучения и воспитания школьников : учеб. пособие. М., 2005. 128 с.
12. Мирский С. Л. Особенности профессионального обучения во вспомогательной школе. М., 1996. 198 с.
13. Турчинская К. М. Профориентация во вспомогательной школе. Киев, 1976. 178 с.
14. Шинкаренко В. А. Трудовое обучение и воспитание учащихся вспомогательной школы : учеб. пособие. Минск, 1990. 144 с.
15. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта. Санкт-Петербург, 2002. 496 с.



## **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ С СИСТЕМНЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В КОРРЕКЦИОННОМ КЛАССЕ**

**Белоглазова Валерия Игоревна,**

магистрант 2 курса, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; valeravaleron@mail.ru

**Научный руководитель: Обухова Нина Владимировна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Аннотация.** В статье проанализирована литература по проблеме формирования связной речи у детей с задержкой психического развития, в рамках общеобразовательной школы. Обозначены актуальность, цель и задачи исследования. Рассмотрено психолого-педагогическое заключение системное недоразвитие речи. Приведены результаты констатирующего эксперимента, которые доказывают, что связная речь у младших школьников с задержкой психического развития не соответствуют возрасту. Представлена примерная структура логопедической работы по развитию связной речи в рамках урока по литературному чтению. В заключение работы автором сделаны выводы и намечены перспективы дальнейшего исследования.

**Ключевые слова:** логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; задержка психического развития; системное недоразвитие речи; общеобразовательные учебные заведения; литературное чтение; коррекционные классы; связные высказывания; уроки литературного чтения

## **FORMATION OF THE SKILL OF COHERENT UTTERANCE IN CHILDREN WITH SYSTEMIC SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN THE LESSONS OF LITERARY READING IN THE CORRECTION CLASS**

**Beloglazova Valeria Igorevna,**

2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Scientific adviser: Obukhova Nina Vladimirovna,** Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article analyzes the literature on the problem of the formation of coherent speech in children with mental retardation, within the framework of a comprehensive school. The relevance, purpose and objectives of the study are indicated. The psychological and pedagogical conclusion of systemic underdevelopment of speech is considered. The results of the ascertaining experiment are presented, which prove that the coherent speech of younger schoolchildren with mental retardation does not correspond to their

age. An approximate structure of speech therapy work on the development of coherent speech within the framework of a lesson on literary reading is presented. In conclusion, the author draws conclusions and outlines the prospects for further research.

**Keywords:** speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; impaired mental function; systemic underdevelopment of speech; general educational institutions; literary reading; correction classes; connected statements; literary reading lessons

Проведенные исследования классиков, таких как Т. А. Власовой, В. И. Лубовским, И. Ф. Марковой, Е. М. Мастюковой, М. С. Певзнер, М. Н. Фишман и многих других говорят о том, что, нарушения речи могут возникать по ряду причин, одной из которых является задержка психического развития обучающихся. Дети данной нозологической группы имеют ряд психолого-педагогических особенностей, которые обязательно нужно учитывать при выстраивании коррекционной работы и учебного процесса.

*Цель исследования:* выявление характерных особенностей связного речевого высказывания у детей с СНР и псевдобульбарной дизартрией и определение направлений и содержания логопедической работы по программированию связного речевого высказывания.

*Задачи исследования:*

1. Изучить закономерности становления связной речи у детей с нормальным речевым развитием, дать психолого-педагогическую характеристику детей младшего школьного возраста с псевдобульбарной дизартрией.

2. На основе теоретических источников рассмотреть особенности нарушений речи у детей с дизартрией и системным недоразвитием речи.

3. Определить принципы, организацию и методику логопедического обследования детей младшего школьного возраста с псевдобульбарной дизартрией и системным недоразвитием речи; провести экспериментальное исследование.

4. Разработать и апробировать логопедическую работу по программированию связного речевого высказывания у детей с СНР и псевдобульбарной дизартрией; оценить ее эффективность.

*Научная новизна работы* состоит в том, что на основе экспериментального исследования была изучена и доказана эффективность применения авторских серий сюжетных картин в работе над программированием связного речевого высказывания у детей с СНР в условиях общеобразовательной школы.

Связность речи является важным диагностическим критерием, по которому можно оценить состояние мышления, словарный запас ребенка и правильность грамматического оформления высказывания. У детей с ярко выраженными трудностями в познавательной деятельности обяза-

тельно будет нарушена речь и будут наблюдаться трудности в освоении связной речи.

Трудности в построении связного речевого высказывания является препятствием не только для успешного обучения, но и для коммуникации с окружающими людьми.

Вопрос о развитии связной речи можно рассматривать с точки зрения разных дисциплин, таких как лингвистика, психолингвистика, психология и так далее. В связи с этим можно выделить большое количество научных определений данного термина, рассмотрим некоторые из них.

С. Л. Рубинштейн, занимаясь изучением связной речи с точки зрения психологии, определял связную речь в своих работах, как всякую подлинную речь, передающую мысль, желание говорящего, которая отражает в речевом плане все существенные связи своего предметного содержания. Связность речи, по мнению автора, это не только грамотно выбранная тема и порядок изложения, но и адекватность оформления речи, отсюда следует, что связная речь – это речь, которая должна быть понята слушателям вне зависимости от контекста речевой ситуации [5].

А. В. Текучев, говоря о связной речи, выделяет ее основные признаки с лингвистической точки зрения. По его мнению, связная речь – это речь, структурные части которой представляют собой единое лексико-грамматическое высказывание [2].

Высшая форма владения овладения ребенка речью – это связная речь. Она является наиболее сложной формой речевой деятельности по сравнению с другими. Для того чтобы ребенок смог овладеть связной речью, он должен иметь достаточный словарный запас, а также грамматическими категориями и конечно фонетической стороной. В процессе становления связной речи происходит не только речевое развитие детей, но и умственное, а также развитие высших психических функций (восприятие, память, мышление, наблюдательность и т. д.). Не зря данный вид речемыслительной деятельности детей считается самым сложным, т. к. для того, чтобы рассказать кому-то о чем-то нужно говорить четко, последовательно, уметь пользоваться такими операциями как анализ и синтез, необходимо вычленять первичные и вторичные качества объекта (основное и неосновное), уметь выделять причинно-следственные связи и другие связи между предметами. Основная функция связной речи коммуникативная. Рассматривая данную категорию детей, стоит отметить, что психолого-педагогический диагноз, такой как системное недоразвитие речи, подразумевает под собой речевое нарушение, которое выступает в качестве вторичного дефекта, а также присутствует недоразвитие всех компонентов речевой деятельности ребенка. Семантический компонент является определяющим в структуре речевого дефекта, несмотря на всю вариативность речевой патологии у обучающихся с ЗПР. У младших

школьников нарушена монологическая и диалогическая речь. Могут быть недостаточно развиты экспрессивная и импрессивная стороны речи. У детей можно заметить такие проявления как трудности вступления в разговор, неадекватная реакция на реплики учителя, затруднения в переключении позиции говорящего и слушателя. Обучающиеся не показывают заинтересованности в разговоре, часто отвлекаются.

Проведенное нами обследование связной речи доказывает, что связная речь не соответствует возрастной норме. При обследовании в качестве иллюстративного материала были использованы «Альбом для логопеда» под редакцией О. Б. Иншаковой и адаптированная карта Н. М. Трубниковой. Результаты детей, представленные в таблице, колеблются от 1,3 до 2,1 баллов. Использовалась 3х балльная система оценивания результатов [4].

Хуже всего дети справились с пробой, которая предполагала составление предложений по сюжетной картинке и серии сюжетных картин. Предъявлялась сюжетная картинка из альбома О. Б. Иншаковой «КОТ», серия сюжетных картин (из трех картин) «ЕЖ». В обоих случаях все дети не придумывали названия к своему рассказу, просто перечисляли действия, которые нарисованы на картинках. Больше двух коротких предложений никто не составил.

Составление рассказа по серии картинок у обучающихся вызывали сложности, т. к. картины вначале нужно было составить в правильном порядке. Средний балл данного задания 1,6. Не у всех обучающихся получилось составить связный текст. Обучающиеся составляли простые, нераспространенные предложения.

Составление предложения по опорным словам. Средний балл данного задания 1,7. Детям предъявлялось семь опорных слов, нужно было составить предложения и задействовать все слова. Чаще всего обучающиеся пропускали два или три слова. Никто из младших школьников не сделал задание без ошибок и не набрал максимальное количество баллов.

Задание, которое предполагало пересказ знакомого и незнакомого текста обучающиеся выполнили лучше. Средний балл данного задания составил 1,8. У детей возникали трудности, которые были связаны с запоминанием последовательности событий, главных героев, выделении главных мыслей. Сложности наблюдались с пересказом текста, особенно пересказ, который делают дети после прослушивания незнакомого текста. Дети не могли воспроизвести правильную последовательность, некоторые искажали факты, путали персонажей, наблюдались и другие ошибки.

Лучше всего обучающиеся сделали пробы: составление предложений по отдельным словам, расположенным хаотично и составление рассказа из собственного опыта. Средний балл данных заданий составляет 2,4 балла.

Рассказы детей можно характеризовать как аграмматичные, т. к. дети неправильно согласовывают слова в предложении. Отсутствует развернутый сюжет, рассказ заменяется перебислением действий на сюжетных картинах. Предложения детей короткие и простые по своему синтаксическому составу. Также могут присутствовать разрывы, отсутствие логических связей, нарушение последовательности событий, частые остановки при высказывании.

Важно отметить, что связная речь в старших классах становится лучше, совершеннее. Но без специальной работы, занятий с логопедом, речь редко становится полноценным инструментом для коммуникации.

С целью формирования правильной речи обучающихся уроки по предметам должны проводиться с учетом особых образовательных потребностей обучающихся. Содержание урока определяет методы обучения.

На литературном чтении детям предлагается сюжетные картины для стихов и других литературных произведений. Рассказы по серии сюжетных картин дается детям легче, рассказ по сюжетной картине. Это происходит по тому, что серия имеет определенную программу связных высказываний, которая в свою очередь уже заложена последовательность событий и действий, изображенных на картинах. Если сюжетная картина одна, то связанные между собой звенья отсутствуют.

Очень важным моментом является в рамках коррекционного класса, что развитие лексики проводится в следующих направлениях: обогащение словарного запаса, уточнение значения слова, расширение семантического значения.

Основными методами для учеников коррекционного класса являются наглядные и практические. Благодаря этим методам, обучающиеся могут наиболее полно познакомиться с материалом. Они могут наблюдать, ощущать, попробовать на вкус, лепить, вырезать, рисовать и так далее. Максимальное включение ребенка в деятельность, включение всех анализаторных систем по возможности. Большое значение для обучающихся, и развития связной речи, помимо русского языка, т. к. на этом предмете ученики в основном проходят правила и усваивают различные грамматические категории, имеет литературное чтение. Литературное чтение является основой речевой практики. Дети читают различные произведения, анализируют их, обсуждают, слушают ответы друг друга, спорят, вступают в коммуникацию, рассматривают сюжетные картины [1].

Структура занятия по *формированию связной речи* имеет следующие разделы: орг. момент, развитие мимической, артикуляционной моторики (дыхательная гимнастика), объявление темы занятия, повторение или вводная беседа, лексико-грамматические упражнения (подготовка к связному высказыванию). Рассматривание картины (или первичное чтение рассказа). Зависит от основной цели занятия. Беседа по увиденному (или

прочитанному), физ. минутка, составление плана рассказа, итог занятия, оценивание работы детей (обязательный этап), домашнее задание.

### Литература

1. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе : учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. Москва, 2004. 316 с.

2. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. Москва, 2000. 400 с.

3. Алмазова А. А. Образование школьников с нарушениями речи: вариативный подход // Коррекционно-развивающее и специальное образование: инновации, перспективы, проблемы : материалы международной заочной научно-практической конференции / под общ. ред. Н. Г. Калашниковой, Г. Ф. Кумариной, В. В. Гладкой [и др.] Барнаул, 2012. С. 127–129.

4. Белоглазова В. И., Гноевая К. А., Обухова Н. В. Теоретические основы изучения понимания текста детьми с системным недоразвитием речи // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов и слушателей памяти профессора В. В. Коркунова, посвященной 60-летию начала подготовки дефектологов на Урале.. Екатеринбург, 2022. С. 232–237.

5. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие. Москва, 2006. 158 с.

6. Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва, 1999. 352 с.

7. Емельянова И. А. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Екатеринбург, 2009. 23 с.

8. Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников : учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. Москва, 1983. 136 с.

9. Лебединский В. В. Нарушения психологического развития у детей : учеб. пособие. М., 1985. 167 с.

10. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва, 1969. 214 с.

11. Логопедия : книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений : в 2 кн. Кн. 2. / авт. сост. М. Е. Хватцев ; под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. М. : ВЛАДОС, 2009. 293 с.

12. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Москва, 1957. 302 с.

13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2000. 712 с.

14. Рубинштейн С. Л. Психология умственно отсталого школьника : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». Москва, 1986. 192 с.

15. Фотекова Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. М., 2010. 87 с.

16. Collis J. Survey of UK speech and language therapists' assessment and treatment practices for people with progressive dysarthria // International journal of language and communication disorders. 2012. Vol. 47, № 6. P. 56–67.

## **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ И ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И РЕСПУБЛИКЕ АБХАЗИЯ**

**Бения Людмила Георгиевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, декан педагогического факультета, Абхазский государственный университет, г. Сухум, респ. Абхазия; e-mail: benia\_1@mail.ru

**Зак Галина Георгиевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; e-mail: galina.zak@mail.ru

**Семенова Елена Владимировна,**

кандидат психологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; iso@uspu.ru

**Аннотация.** В статье представлены современные подходы к подготовке и повышению квалификации педагогов-дефектологов в республике Абхазия и Российской Федерации (на примере Института специального образования Уральского государственного педагогического университета). Определены организационно-содержательные ориентиры и структурные компоненты системы подготовки педагогических кадров для специального и инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приведены концептуальные положения резолюций съездов дефектологов, нормативных документов, определяющих направления развития системы подготовки педагогов-дефектологов. В Уральском государственном педагогическом университете подготовка педагогов-дефектологов, осуществляется на уровнях бакалавриата, магистратуры по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», реализуется программа аспирантуры. Обоснована роль Федерального центра научно-методического сопровождения педагогических работников, региональных ресурсных центров по поддержке образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, созданных в Свердловской области на базе отдельных образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, в системе профессиональной подготовки педагогов-дефектологов. Подготовка педагогических кадров на уровне высшего образования в Абхазии осуществляется в Абхазском государственном университете: в целях подготовки кадров для системы реабилитации и абилитации детей с инвалидностью университет реализует профиль «Физическая реабилитация». В статье подчёркивается значимость фундаментальной и практико-ориентированной подготовки дефектологических кадров как в Российской Федерации, так и в республике Абхазия, призванной обеспечить качественное коррекционно-развивающее обучение и психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями.



**Ключевые слова:** профессиональная подготовка; повышение квалификации; педагоги-дефектологи; студенты-педагоги; подготовка будущих педагогов; высшие учебные заведения; образовательный процесс; дети с ограниченными возможностями здоровья; ОБЗ; ограниченные возможности здоровья

**MODERN APPROACHES TO PROFESSIONAL TRAINING  
AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT  
TEACHER-DEFECTOLOGISTS IN THE RUSSIAN FEDERATION  
AND THE REPUBLIC OF ABKHAZIA**

**Beniya Lyudmila Georgievna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Dean of the Pedagogical Faculty, Abkhazian State University, Sukhum, Abkhazia

**Zak Galina Georgievna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Semenova Elena Vladimirovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article presents modern approaches to the training and advanced training of defectologists in the Republic of Abkhazia and the Russian Federation (on the example of the Institute of Special Education of the Ural State Pedagogical University). The organizational and content guidelines and structural components of the system for training teachers for special and inclusive education of students with disabilities are determined. The conceptual provisions of the resolutions of congresses of speech pathologists, normative documents that determine the directions for the development of the system for training defectologists are given. At the Ural State Pedagogical University, the training of defectologists is carried out at the bachelor's and master's levels in the direction of "Special (defectological) education", and a postgraduate program is being implemented. The role of the Federal Center for Scientific and Methodological Support of Teachers, Regional Resource Centers to Support the Education of Students with Disabilities, created in the Sverdlovsk Region on the basis of individual educational organizations implementing adapted basic general education programs, in the system of professional training of defectologists is substantiated. Training of teaching staff at the level of higher education in Abkhazia is carried out at the Abkhaz State University: in order to train personnel for the system of rehabilitation and habilitation of children with disabilities, the university implements the "Physical Rehabilitation" profile. The article emphasizes the importance of fundamental and practice-oriented training of defectologists both in the Russian Federation and in the Republic of Abkhazia, designed to provide high-quality correctional and developmental education and psychological and pedagogical support for students with special educational needs.

**Keywords:** professional training; training; teachers-defectologists; student teachers; training of future teachers; higher educational institutions; educational process; children with disabilities; health limitations

**Современные подходы к подготовке и повышению квалификации педагогов-дефектологов в Российской Федерации** (на примере Института специального образования УрГПУ, г. Екатеринбург). Изменение парадигмы современного образования в России, обусловленное процессами интеграции, способствовало активному включению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее по тексту – ОВЗ), с инвалидностью в систему образования [2; 7]. В статье 79 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» закреплено право всех обучающихся на получение качественного доступного образования, как в отдельных организациях, так и совместно с другими обучающимися. В современных условиях модернизации образования особое внимание уделяется созданию специальных условий получения образования обучающимся с ОВЗ вне зависимости от типа образовательной организации, включая наличие соответствующего кадрового потенциала [2; 7; 13; 15]. Актуализируется необходимость совершенствования высшего профессионального образования, в том числе подготовки специалистов-дефектологов, владеющих современными инновационными методиками, осуществляющих взаимодействие работников всех сфер, мониторинг эффективности учебно-воспитательного процесса, реабилитацию и интеграцию лиц ОВЗ, с инвалидностью [4]. Неслучайно вопросы совершенствования подготовки специалистов-дефектологов, способных осуществлять профессиональную деятельность в системе инклюзивного и специального образования, в последнее десятилетие неоднократно обсуждались на Всероссийских съездах дефектологов [8–10].

В резолюции IV Всероссийского съезда дефектологов (11–12 ноября 2021 г.) указано, что профессиональную поддержку и отклик делегатов съезда вызвали выступления по вопросу принятия комплексных мер по преодолению дефицита высококвалифицированных кадров в государственном секторе системы образования и психолого-педагогической абилитации обучающихся ОВЗ, с инвалидностью [11]. Особую актуальность приобретают вопросы подготовки специалистов-дефектологов и педагогических кадров для работы с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития [6], включая межпрофильное взаимодействие [5].

В Институте специального образования Уральского государственного педагогического университета (ИСО УрГПУ, г. Екатеринбург) на протяжении 60 лет осуществляется качественная подготовка специалистов для системы инклюзивного и специального образования. В Уральском регионе подготовка специалистов-дефектологов подкреплялась принимаемыми региональными органами власти и управления официальными документами, в которые включался раздел развития специального образования той или иной области как неотъемлемой части общего образования. Это говорит о том, что региональные власти признавали значимость

системы специального образования в общей инфраструктуре единого образовательного пространства региона [7].

В настоящее время в ИСО УрГПУ реализуется практико-ориентированная программа подготовки специалистов высшей квалификации на уровне аспирантуры («Коррекционная педагогика»), Подготовка специалистов на уровне магистратуры представлена актуальным перечнем программ: «Логопедия», «Психолого-педагогическое сопровождение образования лиц с ограниченными возможностями здоровья», «Образовательные технологии реабилитации и абилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья». В 2023–2024 учебном году готовится к реализации новая программа подготовки на уровне магистратуры «Психолого-педагогические технологии образования лиц с интеллектуальными нарушениями и расстройствами аутистического спектра». Подготовка специалистов-дефектологов на уровне бакалавриата реализуется через профили: «Олигофренопедагогика», «Логопедия», «Тифлопедагогика», «Специальная психология».

Целенаправленная подготовка педагогов общеобразовательных и отдельных образовательных организаций осуществляется через курсы повышения квалификации, ориентированные на формирование у слушателей теоретико-методологических основ, а также развитие практических умений и навыков работы с лицами с ОВЗ, с инвалидностью. Преподаватели ИСО УрГПУ осуществляют активную деятельность в Центре непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников «Учитель будущего». В течение 2022–2023 учебного года реализованы новые программы курсов повышения квалификации: «Психолого-педагогическое обеспечение инклюзивной среды в современной образовательной организации», «Проектирование организационного раздела рабочей программы воспитания для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования». Целью изучения курсов является повышение уровня профессиональных компетенций педагогов и формирование у них умений использования методов, приемов и технологий образования обучающихся ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Две программы, разработанные преподавателями ИСО УрГПУ «Проектирование организационного раздела рабочей программы воспитания для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования» и «Технологии работы с обучающимися с нарушениями письма и чтения в условиях инклюзивного образования» вошли в Федеральный реестр программ дополнительного профессионального педагогического образования.

В рамках плана деятельности Федерального центра научно-методического сопровождения педагогических работников УрГПУ проводятся практико-ориентированные вебинары для педагогов системы

специального и инклюзивного образования по разнообразной актуальной тематике: «Дифференцированный подход в устранении ошибок, связанных с недоразвитием языкового анализа и синтеза у младших школьников в инклюзивной среде», «Методы и приемы преодоления трудностей в обучении младших школьников с ЗПР», «Организация профориентационной работы с обучающимися с ОВЗ в условиях инклюзивного образования» и др.

Важным содержательным аспектом профессиональной подготовки педагогов-дефектологов является их практическая подготовка на базе профильных образовательных организаций. В системе специального образования Свердловской области созданы региональные ресурсные центры по поддержке образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по нозологиям: с расстройствами аутистического спектра; нарушениями опорно-двигательного аппарата; интеллектуальными нарушениями, тяжелыми множественными нарушениями развития; слепоглохих детей. Ресурсные центры являются методическими и консультационными площадками, базами практик в системе профессиональной подготовки педагогов-дефектологов [12].

**Современные подходы к подготовке и повышению квалификации педагогов-дефектологов в Республике Абхазия.** Государственная политика в области образования в Республике Абхазия основывается на положения основного закона – Конституции Республики Абхазия, Статья 19. Конституции Абхазии указывает на то, что гражданам государства гарантируется право на получение образования [14].

Подготовка педагогов на уровне высшего образования осуществляется в Абхазском государственном университете (АГУ). АГУ организует свою деятельность на основании постановления Кабинета министров Республики Абхазия № 62 от 15 марта 1997 г. В АГУ реализуются программы высшего образования по очной и заочной формам по 25 направлениям и 35 специальностям. С 1993 г. в основе обучения лежат российские государственные образовательные стандарты. Образовательные программы включают циклы гуманитарных и социально-экономических дисциплин, математических и естественнонаучных дисциплин, профессиональных дисциплин и дисциплин специализации, а также национальные и региональные компоненты, предусматривающие изучение языка, истории, самобытной культуры и традиций абхазского народа. По завершении обучения в университете выпускники получают диплом государственного образца с присвоением соответствующей квалификации, полученной в процессе обучения.

В Абхазском государственном университете реализуется подготовка бакалавров по направлению «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (АФК)», профиль «Физическая реабилитация».

По окончании университета, объектами профессиональной деятельности бакалавра являются как общеобразовательные учреждения, так и специальные образовательные учреждения (вспомогательные школы и дошкольные учреждения, школы-интернаты для детей с дефектами развития, классы выравнивания, классы коррекционного обучения, детские дома-интернаты, психоневрологические диспансеры, и т. п.) [1].

В республике Абхазия функционирует Сухумская вспомогательная школа для детей с ограниченными возможностями. Образовательное учреждение было открыто в 1974 году. Изначально школа была четырехлетней, в настоящее время это девятилетняя школа, в которой работают педагоги-психологи, учителя-дефектологи, учителя-логопеды, психиатр, детский врач. В контингенте обучающихся школы дети с умственной отсталостью, расстройствами аутистического спектра и другие.

Повышение квалификации и переподготовка специалистов (например, логопедов, дефектологов) осуществляется в Республиканском центре [1].

С 11 января 2019 года между Правительством РФ и Правительством Республики Абхазия действует Соглашение о взаимном признании образования и квалификаций. Соглашение регулирует взаимное признание образования и квалификаций, полученных в образовательных и научных организациях РФ и Республики Абхазия по образовательным программам, аккредитованным в соответствии с законодательством каждого из государств. На основании статьи 5 и статьи 6, высшее образование, полученное в РФ, подтверждаемое дипломом бакалавра или магистра, и высшее образование, полученное в Республике Абхазия, подтверждаемое дипломом бакалавра или магистра, признаются соответствующими и дают право их обладателям на продолжение обучения для получения высшего образования следующего уровня.

Таким образом, в контексте подготовки педагогических кадров для системы специального образования как в Российской Федерации, так и в республике Абхазия является актуальным сочетание в содержании основных профессиональных образовательных программ высшего образования положений фундаментальных исследований в области дефектологии и практической направленности.

На современном этапе профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов-дефектологов перспективные содержательные изменения в образовательных программах обусловлены утверждением профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» (приказ Минтруда России от 13 марта 2023 г. № 136н), в котором определены компетенции и трудовые функции по работе с детьми нарушениями речи, зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, с расстройствами аутистического спектра, с умственной отсталостью, тяжелыми множественными наруше-

ниями развития, а также с детьми раннего и дошкольного возраста, имеющими ограниченные возможности здоровья.

### Литература

1. Абхазский государственный университет. Педагогический факультет. URL: <https://agu.site/fakultety/detail/16/542.html> (дата обращения: 31.03.2023).

2. Бездетко С. Н., Зак Г. Г., Каракулова Е. В., Труфанова Г. К. Актуальные проблемы сформированности компетенций у педагогов в области инклюзивного образования // Современный учитель – взгляд в будущее : сборник научных статей международного научно-образовательного форума. Екатеринбург, 2022. С. 76–79.

3. Бездетко С. Н. Изучение речевого и физического развития детей дошкольного возраста, обучающихся в условиях инклюзивного образования // Современные проблемы образования в области физической культуры и безопасности жизнедеятельности : материалы международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2021. С. 291–294.

4. Зак Г. Г. Инновационные процессы в развитии олигофренопедагогики Уральского региона на рубеже XX–XXI вв. // Образование людей с ограниченными возможностями здоровья в современном мире : материалы международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию юбилею Института специального образования. Екатеринбург, 2015. С. 81–84.

5. Зак Г. Г., Зак Д. Я. Межпрофильная подготовка бакалавров специального (дефектологического) образования к комплексной реабилитации детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Вестник Брянского государственного университета. 2013. № 1. С. 122–125.

6. Зак Г. Г. Подготовка специалистов-дефектологов к работе с лицами с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в условиях реализации многоуровневой модели обучения // Теория и практика общественного развития. 2013. № 2. С. 126–129.

7. Зак Г. Г. Профессиональная подготовка и переподготовка педагогов для работы с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2013. № 1. С. 115–120.

8. Итоговый сборник II Всероссийского съезда дефектологов. Москва, 2017. 420 с.

9. Особые дети в обществе. Сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов 26–28 октября 2015 г. – Москва, 2015. 280 с.

10. Резолюции III Всероссийского съезда дефектологов (14–15 ноября 2019 г.). URL: <https://ikp-rao.ru/iii-vserossijskij-sezd-defektologov/> (дата обращения: 21.09.2022).

11. Резолюции IV Всероссийского съезда дефектологов (11–12 ноября 2021). URL: <https://ikp-gao.ru/iv-vsrossijskij-sezd-defektologov/> (дата обращения: 21.09.2022).

12. Семенова Е. В. Проблемы и перспективы развития комплексной помощи детям с тяжёлыми и множественными нарушениями развития в системе образования Свердловской области // Система комплексной реабилитации и абилитации инвалидов: опыт межведомственного взаимодействия, инновации, технологии» : материалы II научно-практической конференции с международным участием (5–6 октября 2018 г.). Екатеринбург, 2018. С. 264–269.

13. Труфанова Г. К., Горбунова Н. Е., Хлыстова Е. В. Анализ риска возникновения буллинга в психолого-педагогическом пространстве инклюзивной школы // Педагогическое образование в России. 2015. № 8. С. 63–68.

14. Фурсов В. О конституции Республики Абхазия и правах человека. Развернутый автограф первого президента Абхазии. Сухуми, 1998. 108 с.

15. Цыганкова А. В., Христолюбова Л. В. Развитие системы взаимодействия «школа – семья» в условиях инклюзивного образования // Специальное образование. 2020. № 2 (58). С. 103–115.

## МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

**Вассина Элла Вадимовна,**

музыкальный руководитель, МАДОУ детский сад № 17, г. Екатеринбург, Россия; hv139oi@gmail.com

**Аннотация.** Статья посвящена музыкальному развитию детей, имеющих нарушения речи. В статье рассмотрена система построения музыкального воспитания детей дошкольного возраста с нарушениями речевого развития. Описаны особенности детей, имеющих нарушения речевого развития, которые стоит учитывать педагогу при планировании работы по музыкальному воспитанию детей. Перечислены условия для достижения максимального эффекта в музыкально-коррекционной работе. Особенности построения музыкальных занятий и различных видов музыкальной деятельности. Подробно рассмотрены этапы работы, методы и приемы по разучиванию песен, танцев, музыкальных игр и упражнений, а также приемы эффективного слушания музыки и игры на детских музыкальных инструментах. Особое внимание уделено взаимодействию музыкального руководителя со всеми специалистами и воспитателями детского сада, а также с родителями. Выделена важность учета индивидуальных особенностей ребенка и отдельного внимания к нему. Показана важность музыки, музыкальных упражнений и игр, как одной из главных составляющих коррекционной работы. Рассмотрены коррекционные задачи, которые помогают решить музыкальные занятия в детском саду. Статья будет полезна студентам педагогических университетов и колледжей, а также для практикующих музыкальных руководителей.

**Ключевые слова:** музыкальное развитие; дети с нарушениями речи; коррекционная работа; музыкальная деятельность; взаимодействие; особенности

## MUSICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

**Vassina Ella Vadimovna,**

Music Director, Kindergarten No. 17, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article is devoted to the musical development of children with speech disorders. The article considers a system for constructing musical education for preschool children with speech development disorders. The features of children with speech development disorders, which should be taken into account by the teacher when planning work on the musical education of children, are described. The conditions for achieving the maximum effect in musical correctional work are listed. Features of the construction of music lessons and various types of musical activities. The stages of work, methods and techniques for learning songs, dances, musical games and exercises, as well as techniques for effectively listening to music and playing children's musical instruments are considered in detail. Particular attention is paid to the interaction of the music director with all specialists and kindergarten teachers, as well as with parents. The importance of taking into account the individual characteristics of the child and special attention to him is highlighted. The importance of music, musical exercises and



games as one of the main components of correctional work is shown. Corrective tasks that help to solve music lessons in kindergarten are considered. The article will be useful for students of pedagogical universities and colleges, as well as for practicing music leaders.

**Keywords:** musical development; children with speech disorders; corrective work; musical activity; interaction; peculiarities

Музыка и музыкальное воспитание играет не последнюю роль в коррекционной работе с детьми, имеющими отклонения в речевом развитии. Музыка, музыкальные игры и упражнения оказывают положительное влияние на развитие психических процессов, свойств личности, а также на чистоту и грамотность речи.

Г. В. Гуровец выделял некоторые особенности детей, имеющих нарушения речи, которые стоит учитывать при работе над музыкальным воспитанием:

– помимо речевого нарушения, у таких детей имеются нарушения общей, мелкой и артикуляционной моторики. Психомоторное развитие так же отстает от возрастной нормы. Такие дети часто «неуклюжи», особую трудность вызывают согласованные движения рук и ног [4];

– дети с нарушением речевого развития зачастую испытывают трудности с запоминанием музыкальных произведений, фамилий композиторов. Нередко бывает сложно узнать даже знакомое произведение по фрагменту мелодии или вступлению. Это объясняется нарушением психических процессов и недостаточном развитии восприятия, внимания, памяти;

– недостаточно развитое дыхание, распределение вдыхаемого и выдыхаемого воздуха неравномерное.

«Общие задачи музыкального воспитания достаточно трудны для детей с речевыми нарушениями, но очень важны» [3]. Они помогают детям снять напряжение, раскрыться, обрести свободу движений и восприятия.

Для того чтобы справиться с решением таких трудных задач педагогу необходимо обеспечить выполнение ряда условий:

– ознакомиться с особенностями психофизического и речевого развития детей, учитывать их;

– знать «Программу воспитания и обучения в детском саду», в которой установлен объем навыков, которыми должен овладеть ребенок в каждом виде музыкальной деятельности и во всех возрастах;

– установить тесное сотрудничество с воспитателем, учителем-логопедом, психологом, инструктором по физической культуре, родителями.

На мой взгляд, тесная взаимосвязь должна поддерживаться на протяжении всего года, с обсуждениями особенностей ребенка, основных направлений работы с ним, используемых методов и приемов, а так же

для оценки эффективности используемых приемов и методического материала.

Для выполнения всех поставленных задач свою работу выстраиваю исходя из постоянных обсуждений с воспитателем и логопедом речевого материала, предлагаемого для разучивания детьми.

Учет индивидуальных особенностей ребенка и внимание к нему – главный принцип, которым я руководствуюсь в работе.

«Для достижения поставленных задач необходимо разнообразие методов и приемов, которые используются в работе с детьми, имеющими нарушения речи» [13].

«Работа по музыкальному воспитанию детей с нарушением речи осуществляется в нескольких направлениях: музыкально-ритмические движения, пение, слушание музыки, игру на детских музыкальных инструментах» [5]. Так же обязательным этапом занятия являются речевые и дыхательные упражнения.

*Музыкально-ритмические движения* – вид исполнительской деятельности детей, который включает в себя упражнения, пляски, игры. «Данный вид деятельности снимает возбуждение и нервозность дошкольников, оказывает благоприятное влияние на координацию движений, ориентировку в пространстве, а также на развитие внимания и памяти» [12]. В данной работе использую наглядно-зрительные приемы, например:

– показ разнообразных приемов исполнения, особенно часто прием использую в начале года, когда навыки у детей недостаточно сформированы;

– показ «зеркальности» – при выполнении некоторых движений (которые требуют предварительной подготовки двигательного аппарата) в сочетании с музыкой показываю их в «зеркальном» изображении;

– практический метод – это метод многократных повторений всего упражнения целиком или отдельно трудных мест;

– метод поэтапности заключается в том, что сложное движение делится на части и только при овладении всеми этапами движение разучивается полностью.

Очень часто упражнения разучиваем под счет, без музыки. Это помогает овладеть своим телом, лучше почувствовать движение и технику исполнения.

*Пение* – наиболее любимый детьми вид музыкальной деятельности. «Во время пения дети объединяются и возникает благоприятный эмоциональный климат для музыкального общения» [15].

«При подборе песенного материала следует учитывать: доступность содержания и текста песни, ее темп, диапазон, длительность фраз и др.» [6].

Совместно с логопедом, в качестве подготовки к пению, подбираются артикуляционная и дыхательная гимнастики.

Этому этапу работу уделяю особое значение т.к. основой пения и речи является дыхание. «У детей с тяжелыми нарушениями речи вдох и выдох очень слабые, распределение вдыхаемого воздуха неравномерное» [7], поэтому наглядно показываю, как нужно дышать в процессе исполнения.

Первым этапом работы над песней применяю наглядный и словесный методы. Так как вследствие нарушений речи нарушено фонематическое восприятие, смысл многих фраз и выражений дети не понимают. Поэтому считаю, что без предварительной словесной работы начинать разучивать песню не целесообразно.

Следующим этапом необходимо запомнить и воспроизвести мелодию, ритм песни и выразительные нюансы. Для этой работы хорошо подойдет прием показывания мелодии руками, прохлопывание ритма, выкладывание ритма из конструктора Lego и др.

Для коррекции речи можно использовать «Логопедические распевки» Л. Гавришевой, Н. Нищевой, а также упражнения из книги «Коррекция речи и движения» О. Боромыковой. Предложенные в книге упражнения и игры использую не только потому, что они помогают работать над речью и движениями детей, но и помогают развитию музыкальных способностей, эмоциональной отзывчивости, творческой активности.

*Слушание музыки* – «лежит в основе всех видов музыкальной деятельности и является ведущим» [11].

После долгих наблюдений, пришла к выводу, что вокальная музыка имеет большее влияние на детей чем инструментальная. Сочетание музыки и литературного текста более понятно для детей. Если к слушанию песни добавить действия, например: движения, игра на музыкальных инструментах, звукоподражание, то восприятие детей становится более осознанным. После прослушивания музыкального произведения всегда предлагаю детям подвигаться под эту музыку, так они лучше чувствуют характер музыки и передают свои чувства к данному произведению. Большой интерес у детей вызывает задание рисовать то, о чем рассказано в музыке.

«Слушание музыки помогает обогатить эмоциональную сферу детей, расширить их кругозор, влияет на развитие речи» [9]. Большую помощь в работе над этим разделом мне оказали книги О. П. Радыновой «Музыкальное развитие детей» [11] и Г. Н. Жучковой «Волшебная сила искусства» [15].

*Игра на детских музыкальных инструментах* помогает решить следующие задачи:

- развитие внимания и памяти;
- развитие координации движений;
- развитие мелкой моторики;
- развитие фонематического слуха;
- развитие чувства ритма.

«Лучше всего для работы в данном разделе подходят ударошумовые инструменты и металлофон в сопровождении фонограммы или фортепиано» [14]. На этих инструментах легче всего сыграть в ансамбле несложные музыкальные произведения.

Музыкальный руководитель детского сада в своей работе с детьми, а особенно с теми, кто имеет нарушения речевого развития, должен выстраивать свою работу так, чтобы помочь детям справиться с их недугом, вселить в них уверенность в себе. Музыкальное развитие – неотъемлемая часть коррекционной работы, т. к. музыкальные занятия, при условии правильно подобранного методического материала положительно влияют на развитие психических процессов и свойств личности ребенка, чище и грамотнее становится речь. Максимального эффекта в музыкально-коррекционной работе с детьми, страдающими речевыми нарушениями можно добиться? только ориентируясь на каждого ребенка и взаимодействуя со всеми специалистами детского сада, а также с родителями.

### Литература

1. Акименко В. М. Ваш домашний логопед. Развитие речи детей дошкольного и школьного возраста. М., 2006. 256 с.
2. Бенилова С. Ю., Давидович Л. А., Микляева Н. В. Дошкольная дефектология. Ранняя комплексная профилактика нарушений развития у детей (современные подходы), М., 2012. 1000 с.
3. Боромыкова О. С. Коррекция речи и движения с музыкальным сопровождением. М., 1992. 79 с.
4. Гуровец Г. В. Возрастная анатомия и физиология. Основы профилактики и коррекции нарушений в развитии детей. М., 2013. 432 с.
5. Домогацкая, И. Е. 90 поурочных планов по предметам «Развитие музыкальных способностей и развитие речи». Для детей 3–5 лет. М., 2011. 114 с.
6. Комарова Т. П. Логопедические игры и упражнения для детей с нарушениями зрения. Москва, 2008. 176 с.
7. Логопедия. Методическое наследие : в 5 книгах. Книга 1. Нарушение голоса и звукопроизводительной стороны речи : в 2 частях. Часть 1. Нарушения голоса. Дислалия. М., 2007. 224 с.
8. Логопедия. Методическое наследие : в 5 книгах. Книга 1. Нарушения голоса и звукопроизводительной стороны речи : в 2 частях. Часть 2. Ринолалия. Дизартрия. М., 2006. 304 с.
9. Макарова Н. Ш. Коррекция неречевых и речевых нарушений у детей дошкольного возраста на основе логопедической ритмики. М., 2009. 118 с.
10. Парамонова Л. Г. Воспитание связной речи у детей. М., 2011. 542 с.
11. Радынова О. П. Музыкальное развитие детей. М., 1997. 150 с.

12. Титова Ю., Фролова О., Винникова Л. Играть с ребенком. Как? Развитие восприятия, памяти, мышления, речи у детей 1–5 лет. М., 2010. 367 с.

13. Трифонова О. Солнечная радуга. Музыкальная коррекция нарушения речи у детей с нотным приложением. М., 2008. 897 с.

14. Шашкина Г. Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи : учебное пособие. М., 2005. 192 с.

15. Щербакова Н. Музыкальное воспитание детей с нарушениями речи // Музыкальный руководитель. 2005. № 2, 3, 4.; 2006. № 2, 3; 2007. № 1. С. 13–18.

## В НОГУ С ИНСТИТУТОМ: ИЗ ОПЫТА НАСТАВНИЧЕСТВА

**Веригина Марина Борисовна,**

директор, ГБОУ Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат № 12, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», г. Екатеринбург, Россия; m.verigina2012@yandex.ru

**Бездетко Сергей Николаевич,**

ассистент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; s.n.bezdetko@mail.ru

**Максимова Мария Олеговна,**

кандидат педагогических наук, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, ГБОУ Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат № 12, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», г. Екатеринбург, Россия; maxm\_79@mail.ru

**Аннотация.** В статье представлена история развития и становления школы-интерната (ныне Екатеринбургская школа-интернат № 12, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы) в тесном взаимодействии с Институтом специального образования Уральского государственного педагогического университета. Становление Института и школы рассматриваются как два параллельных и взаимосвязанных процесса. Также в данной статье представлены исторические справки, основные участники взаимодействия, оказавшие огромное влияние на развитие школы-интернат и Института специального образования УрГПУ. В настоящее время Екатеринбургская школа-интернат № 12, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы и Институт специального образования продолжают активное взаимодействие (организация экспериментальной площадки, организация выхода студентов на практику, а также их дальнейшее трудоустройство после окончания обучения в Институте специального образования, участие в конференциях и семинарах и т. д.), что является отличным примером активной реализации системы наставничества. Благодаря реализации формы наставничества педагогических работников «работодатель – студент», выпускники понимают свою профессию, с большим желанием идут работать в школу после окончания обучения и активно включаются в педагогический процесс и работу с обучающимися с умственной отсталостью.

**Ключевые слова:** наставничество; система наставничества; наставники; наставническая деятельность; специальное образование; школы-интернаты; педагогические вузы; социальное партнерство; взаимодействие образовательных организаций

**Благодарности:** исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ «Реверсивное наставничество как средство обеспечения профессионального роста педагогических работников в образовательных организациях».

## IN KEEP WITH THE INSTITUTE: FROM THE EXPERIENCE OF MENTORING

**Verigina Marina Borisovna,**

Director, Ekaterinburg Boarding School No. 12 of the Sverdlovsk region, Implementing Adapted Basic General Education Programs, Ekaterinburg, Russia

**Bezdetko Sergey Nikolaevich,**

Assistant of Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis; Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Maksimova Maria Olegovna,**

Candidate of Pedagogy, Deputy Director for Educational Work, Ekaterinburg Boarding School No. 12 of the Sverdlovsk region, Implementing Adapted Basic General Education Programs, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article presents the history of the development and formation of the boarding school (now Yekaterinburg boarding school No. 12, which implements adapted basic general education programs) in close cooperation with the Institute of Special Education of the Ural State Pedagogical University. The formation of the Institute and the school are seen as two parallel and interrelated processes. This article also presents historical references, the main participants in the interaction, which had a huge impact on the development of the boarding school and the Institute of Special Education of the USPU. At present, Ekaterinburg boarding school No. 12, which implements adapted basic general education programs, and the Institute of Special Education continue to actively cooperate (organization of an experimental site, organization of students to practice, as well as their further employment after graduation from the Institute of Special Education, participation in conferences and seminars, etc.), which is an excellent example of the active implementation of a mentoring system. Thanks to the implementation of the “employer-student” form of mentoring teachers, graduates understand their profession, with great desire go to work at school after graduation and are actively involved in the pedagogical process and work with students with mental retardation.

**Keywords:** mentoring; mentoring system; mentors; mentoring activities; special education; boarding schools; pedagogical universities; social partnership; interaction of educational organizations

**Acknowledgments:** the study was carried out as part of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation “Reverse mentoring as a means of ensuring the professional growth of teachers in educational organizations”.

Наставничество в образовании в настоящее время является одним из центральных вопросов (национальные проекты РФ, включая федеральные проекты «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Учитель будущего», «Социальные лифты для каждого» и др.).

Деятельность наставника близка к педагогическому сопровождению, теоретико-методические и научно-практические основы которого о в трудах отечественных исследователей (О. С. Газман [5], С. С. Гиль [6], Н. Б. Крылова [11], Л. В. Лебедева [12], И. И. Малкин [14], Н. С. Смольникова [16] и др.).

В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев в исследованиях отмечают, что наставничеством является практика, которая не внедряется, а возвращается (учитывая определенный уровень образовательной культуры, социальное доверие, гражданскую активность) [4, с. 17].

Рассмотрим пример реализации наставничества в образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы.

Модель наставничества институт – школа (между Институтом специального образования УрГПУ (ИСО УрГПУ) и ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 12, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» (ГБОУ СО «ЕШИ № 12»)) насчитывает десятилетия, начиная от открытия вспомогательной школа-интернат №111 (ныне ГБОУ СО «ЕШИ № 12») расположенной в Орджоникидзевском районе города Екатеринбурга (приказ № 93 от 10.01.1951 г.).

Подготовка дефектологов началась на Урале в 1962 году при поддержке декана дефектологического факультета Московского педагогического государственного института им. В. И. Ленина Ханания Самсоновича Замского и ректора Свердловского государственного педагогического института Валерия Константиновича Розова. В 1964 году создано самостоятельное дефектологическое подразделение вуза – дефектологический факультет, который затем, в 1996 году, был преобразован в первый институт в структуре УрГПУ – Институт специального образования [18].

В 1962 году на дефектологическое отделение поступают: Шамиль Нигаевич Нигаев, к.п.н., доцент (декан дефектологического факультета, основатель и первый директор Института специального образования с 1984 по 2005 гг.), Владимир Васильевич Коркунов, к.п.н., профессор кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Александр Алексеевич Гнатюк, к.п.н., Галина Петровна Филиппова (Белоглазова), Заслуженный учитель РФ, Отличник просвещения СССР, учитель высшей категории, и др. [1; 7].

Вспомогательная школа-интернат № 111 растет, меняется. В 1964 году переезжает в новое здание, где располагается по настоящее время. В 1965 г. директором школы назначается А. М. Панченко, участник Великой Отечественной войны. Школа получила статус: вспомогательная школа-интернат для умственно отсталых детей (в 1966 г. обучается 280 воспитанников, работают семь педагогов, имеющих высшее дефектологическое образование: Т. И. Егоршина, Г. П. Филиппова (Г. П. Белоглазова), И. И. Михайлычева, А. А. Торопова, З. С. Майорова, М. А. Панченко, Л. А. Исак).

В 1969 году школу посетил дефектолог, академик НИИД Г. М. Дульнев, побывал на уроках трудового обучения, беседовал с учителями о проблемах трудового обучения во вспомогательной школе. 1970–1980-е



годы школа становится базовой площадкой по трудовому обучению. Работает методическое объединение. 1979–1980 гг. идет подготовка к Всероссийской конференции «Пути улучшения профессионально-трудовой подготовки»: апробация новых программ, создание учебников. В школу дважды приезжает С. Л. Мирский. Активное участие при подготовке и в работе конференции принимают: Г. П. Белоглазова, Б. А. Журавлев, В. В. Коркунов, Н. П. Коркунова и др. Результат: Б. А. Журавлевым издается учебное пособие для учащихся вспомогательной (коррекционной) школы «Столярное дело».

В 1984–1986 гг. на базе школы, совместно с представителями дефектологического факультета СГПИ, успешно проведены Российские семинары, курсы повышения квалификации для руководителей зон Урала, Поволжья, Сибири.

В 1989–1995 гг. на базе школы функционировал первый в России диагностический центр, работало ОПМПК, с опытом работы знакомились коллеги Москвы, Санкт-Петербурга, Новосибирска, Челябинска, Красноярска, Махачкалы и других городов России. Диагностический центр состоял из следующих специалистов: логопеды, дефектологи, психологи, психоневрологи, сурдолог, врач функциональной диагностики, инженер-программист. В центре работали: Г. П. Белоглазова, директор школы, Г. Е. Антонова, Д. Е. Егорова, В. В. Коркунов, А. П. Маршалкин, О. В. Рогова, А. А. Прокопьев, А. И. Шулаков, (инженер-программист) и др. При обследовании применялись различные тестовые методики и компьютерная диагностика [10; 15].

Для знакомства с работой диагностического центра и подготовки ко Всероссийскому семинару по дифференциальной диагностике в 1991 г. в школу приезжают ученые-дефектологи В. И. Лубовский, Н. Н. Малофеев.

Г. П. Белоглазовой за добросовестный труд в развитии и продвижении коррекционного образования в 1988 г. присвоено звание «Отличник Просвещения СССР», в 1993 г. вручена медаль «Ветеран труда», в 1998 году – звание «Заслуженный учитель Российской Федерации».

Школа развивается вместе с ИСО УрГПУ, является базовой площадкой для организации практической подготовки студентов, взаимодействует кафедрами института, имеет статус экспериментальной площадки.

Педагоги школы, выпускники дефектологического факультета УрГПУ принимали активное участие во Всероссийских, областных, городских научно-практических конференциях и семинарах таких, как Международная научно-практическая конференция «Специальное образование: состояние и перспективы развития», март 2003 г. и др.

В научных сборниках ИСО УрГПУ 2000–2006 гг. опубликованы статьи: Г. П. Белоглазовой, Л. А. Будкевич, М. О. Голдусь (Максимовой), Г. А. Гусева, Л. И. Ильичевой, М. Б. Коротун (Веригиной), Л. В. Кравец,

З. С. Майоровой, Н. В. Матвеевой, Т. Е. Патаниной И. В. Филипповой, Н. В. Чижовой, и др.

В 2007 г. заключен договор с ИСО УрГПУ, в школе функционирует отделение кафедры методики преподавания школьных дисциплин. В работе отделения принимают участие: Г. П. Белоглазова, М. Б. Веригина, В. В. Коркунов, Ю. Ф. Кузнецов, М. О. Максимова, В. В. Сабуров, И. В. Филиппова и др.

При совместной работе проводятся: презентация проекта «Путь в профессию» – для руководителей С(К)Ш, 2008 г.; Областное методическое объединение учителей трудового обучения, 2008 г.; Областное методическое объединение учителей-логопедов, 2010 г.; Семинар для директоров С(К)Ш города Екатеринбурга, 2010 г.

Выходят сборники с научно-теоретическими и практическими работами: индивидуальный подход к учащимся с нарушением интеллекта в условиях школьного обучения, ИСО УрГПУ, 2008; обучение и воспитание учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида, (Разработки уроков и внеклассных занятий. Сборник 1) под ред. Ю. Ф. Кузнецова, ИСО УрГПУ, 2011 г.; обучение и воспитание учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида, (Разработки уроков и внеклассных занятий. Сборник 2) под ред. Ю. Ф. Кузнецова, ИСО УрГПУ, 2012 г.

2012–2019 гг. в школу-интернат приходят молодые специалисты, окончившие ИСО УрГПУ, при совместной работе учителей-наставников, Ю. Ф. Кузнецова, к.п.н., проводятся открытые уроки, школьные методические объединения, круглые столы. Учителя проходят курсы повышения квалификации. Как результат работы – сборники учебно-методических разработок, разработки уроков и внеклассных занятий.

2020–2021 гг. ИСО УрГПУ и ГБОУ СО «ЕШИ № 12» заключают договор о создании тематической экспериментальной площадки. Тема «Обучение и воспитание учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, обучающихся индивидуально на дому».

На сегодняшний день ГБОУ СО «ЕШИ № 12» продолжает активное взаимодействие с ИСО УрГПУ – является базовой площадкой для прохождения практики студентов, учителя и административный состав школы участвует в конференциях, семинарах, методических объединениях. В рамках взаимодействия в 2022 году издано 4 статьи в изданиях, включенных в перечень РИНЦ, в соавторстве с директором М. Б. Веригиной, с заместителем директора по УВР М. О. Максимовой ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 12» [2; 3; 13; 17].

В ГБОУ СО «ЕШИ № 12» наставничество реализуется в форме «работодатель – студент». Ежегодно студенты ИСО УрГПУ проходят педагогическую практику в образовательной организации, трудоустраиваются. Такая форма наставничества позволяет студенту параллельно с теоре-

тической частью преподавания предмета постигать на практике методику преподавания учебных предметов и коррекционных курсов путем регулярной подготовки и проведения фрагментов уроков/занятий. Студенты участвуют в подготовке и проведении различных мероприятий внеурочной и воспитательной деятельности под руководством опытного педагога-предметника, классного руководителя, знакомятся с содержанием, методикой и технологиями проведения факультативов, элективных курсов, классных часов, родительских собраний, экскурсий.

Будущие дефектологи осваивают практическую часть предметов общепедагогического цикла в форме проектов, исследований, написания курсовых и контрольных работ, поиска и обработки статистических, аналитических, диагностических и прочих данных на материалах той образовательной организации, в которой он проходит педагогическую практику. Благодаря наставничеству педагогическая практика становится более ориентированной на нужды работодателя, усиливает мотивацию студентов на самоопределение в педагогической профессии, желание после окончания вуза прийти работать в образовательную организацию, ускоряет в дальнейшем процесс профессиональной адаптации.

### **Литература**

1. Алексеев О. Л., Коркунов В. В. Системный подход как методологическая основа научного познания // Специальное образование. 2002. № 1. С. 5–9.

2. Бездетко С. Н., Веригина М. Б. Внеурочная деятельность как средство межличностных отношений обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (Екатеринбург, Россия) // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология : сборник научных трудов по материалам VI Международной научно-практической конференции «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология» (г. Саранск, 18 марта 2022 г.). Саранск, 2022. С. 54–62.

3. Бездетко С. Н., Веригина М. Б., Исакова Н. С. Использование коррекционно-развивающих упражнений на уроках географии с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными) нарушениями // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы всероссийской заочной конференции, 22 апреля 2022 г., г. Екатеринбург, 2022. С. 36–41.

4. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 4–18.

5. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. М., 1995. Вып. 3. С. 58–64.

6. Гиль С. С. Муниципальная система социально-педагогической поддержки молодежных инициатив : дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург, 2001. 352 с.

7. Гнатюк О. Л. Основы теории коммуникации. М., 2012. 360 с.

8. Коркунов В. В. Дефектологическая наука на Урале на рубеже веков: некоторые итоги, проблемы и перспективы // Специальное образование. 2006. № 6. С. 9–11.

9. Коркунов В. В., Репина З. А., Карпова Г. А. Резолюция международной научно-практической конференции «Системный подход к изучению детей с различными формами дизонтогенеза» // Специальное образование. 2006. № 7. С. 5–6.

10. Коркунов В. В. Роль нервной организации и психической деятельности ребенка с отклоняющимся развитием в процессе обучения // Педагогическое образование и наука. 2008. № 6. С. 93–97.

11. Крылова Н. Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребенка и взрослого // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 92–103.

12. Лебедева Л. В. Наставничество как индивидуальная форма нравственного воспитания : дис. ... канд. филос. наук. Тюмень, 1985. 186 с.

13. Максимова М. О., Бездетко С. Н., Костюк А. В., Максимова Л. А. Единство диагностики и коррекции как принцип организации комплексного сопровождения детей с ОВЗ (из опыта работы психолого-педагогического консилиума образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы) // Специальное образование. 2022. № 4 (68). С. 188–202.

14. Малкин И. И. Психолого-педагогические основы наставничества: учеб. пособие. Казань: Казан. гос. пед. ин-т. 1978. 682 с.

15. Маршалкин А. П., Прокопьев А. А. Специфика выполнения заданий модифицированной методики «Цветные прогрессивные матрицы» Дж. Равена детьми с пограничной умственной отсталостью // Специальное образование. 2008. № 3 (11). С. 41–47.

16. Смольникова Н. С. Наставничество как социальный институт коммунистического воспитания : дис. ... канд. филос. наук. Свердловск, 1984. 162 с.

17. Соловьева С. В., Максимова М. О. Обновление содержания и технологий преподавания учебного предмета «Профильный труд» обучающимся с легкой умственной отсталостью // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2022. № 8. С. 56–66.

18. Филатова И. А. Институту специального образования Уральского государственного педагогического университета – 45 лет // Специальное образование. 2009. № 3 (15). С. 7–12.

## СТИМУЛЯЦИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ИНИЦИАТИВЫ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Вершинина Александра Андреевна,**

магистрант 2 курса, Московский институт психоанализа, г. Москва, Россия; a.avershinina@yandex.ru

**Аннотация.** В статье рассмотрены навыки, влияющие на уровень коммуникативной инициативы ребенка с РАС, описаны два основных проявления коммуникативной инициативы: комментирование и просьбы. Статья раскрывает основные принципы, необходимые для активизации коммуникативной инициативы.

**Ключевые слова:** детский аутизм; дети-аутисты; РАС; расстройства аутистического спектра; коммуникативные инициативы; коммуникативное развитие; коммуникативная деятельность; просьбы; комментирование

## STIMULATION OF COMMUNICATIVE INITIATIVE IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

**Vershinina Alexandra Andreevna,**

2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia

**Abstract.** The article examines the skills that affect the level of communicative initiative of a child with ASD, describes two main manifestations of communicative initiative: commenting and requests. The article reveals the basic principles necessary to activate the communicative initiative.

**Keywords:** childhood autism; autistic children; autism spectrum disorders; communication initiatives; communication development; communicative activity; requests; commenting

Низкий уровень сформированности коммуникативных умений является одним из ведущих нарушений в структуре дефекта у людей с аутизмом. Этим обусловлена важность работы в направлении развития навыков общения.

Среди навыков, которые напрямую или косвенно связаны с коммуникативной инициативой можно выделить следующие: различение разных частей речи и следование инструкциям, понимание социального контекста, мимики, просодики, интонаций, тона, громкости, жестов других людей, навыки наименования различных частей речи, а также умение вести диалог, в том числе умение задавать вопросы.

Также можно выделить более мелкие навыки, без которых сложно представить полноценно выстроенные коммуникативные процессы. Среди них умение ответить утвердительно / отрицательно на вопрос «Ты хочешь...?» и называние какого-либо объекта или действия, навык просьбы желаемого, перерыва или помощи (сюда же можно отнести уме-

ние просить другого человека выполнить какое-либо действие), адекватная ситуации, социально приемлемая реакция на просьбу подождать и на сообщение о смене вида деятельности, а также умение привлекать внимание и сообщать о своих чувствах (в том числе о болевых ощущениях).

Перед началом работы по формированию коммуникативной инициативы важно определить, с какой целью и при каких условиях ребенок будет общаться. Исходя из этого мы можем выделить два направления обучения: просьба желаемого/запрос информации или комментирование.

Отличие между просьбой и комментированием в последствиях: в просьбе подкрепление прямое, в комментировании – только социальное. Для детей с РАС социальное подкрепление часто бывает недостаточно значимым, поэтому важно трезво оценивать мотивационные предпочтения ребенка, отслеживать изменения в них (только так формирование навыков будет результативным).

Коммуникативная инициатива в этом случае может рассматриваться в двух аспектах: обращение ко взрослому и обращение к сверстнику. Вне зависимости от вербального операнта, обучение желательно начинать в структурированной, мотивационной среде.

Важно отметить, что пока общение сопровождается подсказками (повтором за взрослым или сверстником, наличием естественных подсказок в виде вопросов к ребенку), нельзя говорить о спонтанной коммуникативной инициативе, а, следовательно, о полностью сформированном и обобщенном навыке.

Подсказка в этом случае рассматривается как вербальная, жестовая или любая другая помощь, которая предоставляется ученику, чтобы увеличить вероятность появления целевых реакций.

В практике инициация коммуникативной инициативы реализуется через несколько основных принципов.

### **Поощрение просьбы**

Среда должна быть организована таким образом, чтобы ребенок мог видеть желаемые стимулы, но не мог сам взять их (например, достать с верхней полки или из прозрачного контейнера). В этот момент необходимо дать подсказку: «открой» или название предмета, который ребенок хочет получить в настоящий момент времени. Таким образом, он чаще будет обращаться к вам и будет больше взаимодействовать с вами.

### **Деятельность, которой ребенок не может заниматься один**

С теми или иными игрушками ребенок не может взаимодействовать один. Это может быть заводная игрушка, воздушный шарик, мыльные пузыри: любая вещь, которую ребенок любит, но не может использовать сам. Предложите такую игрушку ребенку, дайте ему время, чтобы разобратся. Если ребенок начнет проявлять недовольство, подскажите ему,

как попросить вас о помощи. Это можно сделать в виде действия, например: «дуй», «включи» или же используя название игрушки.

### **Предоставление желаемого постепенно**

Если желанный предмет можно разделить на части, то следует это сделать, чтобы у ребенка была возможность обратиться к вам несколько раз, а не один. Например, если ребенок попросил булочку, ее можно разломать на маленькие кусочки и давать только по одному кусочку в ответ на каждую новую просьбу.

Если желаемое разделить нельзя, выполняйте действие не полностью. Например, вы можете надуть воздушный шарик и запустить его в воздух, а затем надуть следующий шарик лишь частично и подождать, подсказывая при необходимости, просьбу ребенка надуть шарик полностью. В момент просьбы важно убедиться, что вы привлекли внимание ребенка и он действительно хочет получить то, что вы можете ему дать.

Вышеуказанные стратегии работают в тех случаях, когда вы привлекли внимание ребенка. Если в момент тренинга он не заинтересован в том, что вы предлагаете, скорее всего самостоятельных просьб будет очень мало, кроме того, есть вероятность, что ребенок не будет принимать оказываемые подсказки. В этом случае необходимо сменить мотивационные стимулы или прекратить тренинг просьбы.

Даже если вам не удастся заинтересовать ребенка каким-то совместным занятием, вы все равно можете найти возможности для коммуникации и общения.

Например, если ребенок выстраивает машинки в ряд, вы можете присоединиться к нему и подавать ему машинки. Таким образом, ребенок включает вас в то, что он делает. Если ему интересно просто бросать кубики на пол, вы можете собрать их в корзину, а потом давать их ребенку, чтобы у вас появился повод для взаимодействия и коммуникации.

Ребенок постепенно будет учиться тому, что общение с другим человеком может быть источником веселья.

Комментирование – это наименование чего-либо в естественной среде или наименование личных событий с целью привлечения внимания. Обычно навык комментировать события формируется в высоко мотивационных условиях или в естественной среде. Для этого важно, чтобы внимание взрослого было значимым подкреплением для ребенка.

В этом тренинге обычно выделяют несколько этапов.

Он начинается с того, что ребенку оказывается полная подсказка для целевой реакции. Например, ребенок ест печенье; взрослый подсказывает: «как вкусно!», ребенок повторяет и получает подкрепление (взрослый радуется, может повторить за ним, сказать, что печенье очень вкусное, покружить или пощекотать ребенка, если он это любит).

После этого, спустя какое-то время происходит фэйдинг, то есть снижение подсказки. ПРИМЕР

Параллельно с этим мы можем переходить на естественные подсказки, то есть контекстные вопросы, которые предполагают ответ-комментарий (я вижу, я слышу). ПРИМЕР

Со временем мы начинаем использовать закон пропорциональности частот и подкреплений: реакции с подсказкой подкрепляются меньше, самостоятельные – больше.

В завершении хочу отметить, что коммуникативная инициатива – важный и необходимый навык. Его формирование и развитие поможет ребенку быть самостоятельным и успешным в любой ситуации социального взаимодействия.

### Литература

1. Баенская Е. Р. Ранняя диагностика и коррекция РАС в русле эмоционально-смыслового подхода // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15, № 2. С. 32–37.

2. Богдашина О. Б. Аутизм. Определение и диагностика. Донецк, 1999. 112 с.

3. Дячкина Е. С., Холодная А. Д., Моисеева Е. В. Формирование коммуникативных способностей детей с расстройствами аутистического спектра методами психолого-педагогической коррекции // Концепт. 2016. Т. 10. С. 1–5.

4. Иванов Е. С., Демьянчук Л. Н., Демьянчук Р. В. Детский аутизм: диагностика и коррекция. СПб., 2004. 80 с.

5. Кумова И. А. Воспитание основ коммуникативной культуры детей 6-го года жизни : дис. ... канд. пед. наук. Ростов-н/Д., 2004. 25 с.

6. Лебединская К. С. Ранний детский аутизм // Детский аутизм. Хрестоматия : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед., психол. и мед. уч. заведений. СПб., 2011. 368 с.

7. Леонова И. В. Развитие коммуникативных навыков и речи у детей, имеющих РАС и другие нарушения развития. М., 2016. 36 с.

8. Лосева И. И. Развитие речевых коммуникаций детей старшего дошкольного возраста : монография. Ульяновск, 2016. 102 с.

9. Морозова Т. И. Методические рекомендации по коррекции нарушений речевого развития при детском аутизме // Аутизм: методические рекомендации по психолого-педагогической коррекции / под ред. С. А. Морозова. М., 2001. С. 102–131.

10. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М., 2010. 76 с.

11. Панасенко К. Е. Развитие коммуникативных навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Современные пробле-



мы науки и образования. 2018. № 4. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=27949> (дата обращения: 29.02.2023).

12. Ушакова А. И., Блинова Л. Н. Формирование коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра в специальной школе // Инновации. Наука. Образование. 2022. С. 1831–1837.

13. Хаустов А. В. Исследование коммуникативных навыков детей с аутизмом в зарубежной литературе // Дети с проблемами в развитии. 2005. № 3. С. 18–24.

14. Хаустов А. В. Основные этапы и особенности развития игровой деятельности в норме и при аутистических нарушениях // Аутизм и нарушения развития. 2004. № 3. С. 18–24.

15. Хаустов А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра : учеб.-метод. пособие. Москва, 2010. 88 с.

## СТУДЕНЧЕСКОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИОННОГО ПЕРИОДА (ПРОЕКТ «ШКОЛА НАСТАВНИКОВ»)

**Вибе Дарья Андреевна,**

студент 2 курса Института специального образования, кафедра специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; wiebedarya@mail.ru

**Бездетко Сергей Николаевич,**

ассистент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; s.n.bezdetko@mail.ru

**Аннотация.** В статье представлен практический опыт проекта «Школа наставников» в Институте специального образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет». Рассматриваются такие понятия как: «наставник», «наставничество», «педагогическое наставничество» (Ю. Л. Львова), «компетентностный подход», «социализация», «адаптация», «адаптационный период». Подчеркивается особая значимость и актуальность темы наставничества в рамках года педагога и наставника, объявленным Указом Президента России. С опорой на ФГОС ВО по направлению педагогическое образование в рамках проекта «Школа наставников» достигаются необходимые компетентности студентами, представленные в требованиях. В процессе проекта планируется отбор будущих наставников академических групп, проведение со студентами первого курса адаптационные мероприятия, направленные на снятие эмоционального напряжения, а также на поддержку сплоченной атмосферы в группе. На протяжении всего адаптационного периода наставники сопровождают студентов первого курса, давая рекомендации, проводя индивидуальные беседы с целью комфортного нахождения студентов в новой образовательной среде. По окончании проекта студенты-наставники продолжают активное сотрудничество со студентами первого курса. «Школа наставников» способствует к крепкому сплочению коллектива, повышению активной студенческой жизни, формированию личностных компетенций, раскрытию творческого потенциала, а также в повышении уровня мотивации в учебной деятельности.

**Ключевые слова:** студенческое наставничество; система наставничества; наставники; наставническая деятельность; студенты; высшие учебные заведения; адаптация студентов; адаптационный период; социализация, студентов; школа наставников; вузовские проекты

## STUDENT MENTORING DURING THE ADAPTATION PERIOD (PROJECT “SCHOOL OF MENTORS”)

**Vibe Darya Andreevna,**

2<sup>nd</sup> year Student of the Institute of Special Education, Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Bezdetko Sergey Nikolaevich,**

Assistant of Department of Speech Therapy and Dysontogenesis Clinic, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article presents the practical experience of the project “School of Mentors” at the Institute of Special Education of the Ural State Pedagogical University. Such concepts as: “mentor”, “mentoring”, “pedagogical mentoring” (Y. L. Lvova), “competence approach”, “socialization”, “adaptation”, “adaptation period” are considered. The special significance and relevance of the topic of mentoring within the framework of the year of the teacher and mentor, announced by the Decree of the President of Russia, is emphasized. Based on the Federal State Educational Standard in the direction of pedagogical education, within the framework of the project “School of Mentors”, the necessary competencies are achieved by students, presented in the requirements. During the project, it is planned to select future mentors of academic groups, conduct adaptation activities with first-year students aimed at relieving emotional tension, as well as to support a cohesive atmosphere in the group. Throughout the adaptation period, mentors accompany first-year undergraduates, giving recommendations, conducting individual conversations in order to comfortably find students in a new educational environment. At the end of the project, mentoring students continue to actively cooperate with first-year students. The “School of Mentors” promotes strong team cohesion, increasing active student life, the formation of personal competencies, the disclosure of creative potential, as well as increasing the level of motivation in educational activities.

**Keywords:** student mentoring; mentoring system; mentors; mentoring activities; students; higher educational institutions; adaptation of students; adaptation period; socialization, students; school of mentors; university projects

Тема наставничества является одной из приоритетной в нацпроекте «Образование». В 2023 году актуальность этой темы особо значима, поскольку согласно Указу Президента России Владимиром Владимировичем Путиным этот год объявлен «Годом педагога и наставника». Важная задача этого года – осознание особого статуса педагогов, в том числе выполняющих наставническую функцию. Наставничество – тенденция, которая пронизывает все сферы деятельности, включая предприятия, бизнес, социальную сферу, государственную службу и, конечно же, образование [9]. Особенно важно наставничество в системе образования, так как оно является ключевым фактором в профессиональном развитии молодых учителей. Сегодня наставничество – это не только популярное направление, но и осознанная необходимость.

При исследовании понятий «наставник», «наставничество» было выявлено разнообразие трактовок. Так, например, в толковом словаре русского языка С. И. Ожегова наставник рассматривается как «учитель

или воспитатель, руководитель», а понятие «наставничество» как «звание, должность, дело наставника» [13]. Одним из первых, кто смог дать трактовку наставничеству является английский исследователь Дэвид Меггинсон, он считает, что «наставничество – существенная помощь человеку, который нуждается в перспективе, в видении будущих возможностей». Также автор утверждает, что между наставником и наставляемым должен быть определенный процент доверия с целью достижения результатов.

При рассмотрении термина «педагогическое наставничество» Ю. Л. Львова поясняет, что оно считается развитием «творческого сотрудничества», «парного содружества», возникающее на основе одинаковых педагогических суждений, поисках эффективных методов технологий, а также мотивации к совместной деятельности на основе общения и коммуникации [11].

Компетентностный подход – это методология, направленная на модернизацию современного образования, включающая в себя новые методы и технологии обучения. Этот подход помогает развивать обучающихся, прививая такие качества, как самостоятельность, ответственность, креативность [1; 12]. Один из результатов компетентностного подхода является внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС) в образовательный процесс. Компетентностный подход включает в себя не только учебные знания, но и практические навыки, а также социальные компетентности. Благодаря этому подходу у обучающихся могут сформироваться критическое мышление, навыки работы в команде, умение коммуницировать, способности решения задач. Таким образом, компетентностный подход помогает обучающимся эффективней подготовиться к будущей профессиональной деятельности, а также успешной адаптации в быстроменяющемся мире [6].

Согласно ФГОС высшего образования педагогического образования, в котором прописаны требования уровня подготовки выпускников образовательной организации, государство регулирует этот процесс. В требованиях подробно описаны компетенции, которые должны быть сформированы у выпускника с высшим образованием.

С целью гармоничной и целостной социализации личности в высшем образовании необходимо заложить фундамент уже на первом курсе, чтобы адаптационный период прошел успешно и благополучно. Стоит отметить, что под понятием «социализация» понимается процесс усвоения социально-общественного опыта, а также становление человека как личности [8]. В свою очередь, «адаптационный период» – изменение организма, преодоление психологических трудностей, возникающих в меняющейся окружающей среде [4].

Одним из наиболее подходящих способов профессионально-педагогической подготовки бакалавров первого курса является наставничество.

Так, например, в Институте специального образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (далее – ИСО УрГПУ) уже на протяжении 10 лет осуществляется проект: «Школа наставников», направленный на адаптационный процесс студентов первого курса. Символично, что в год педагога и наставника проект: «школа наставников» является юбилейным. «Школа наставников» начинает свою подготовку летом, перед зачислением будущих первокурсников в университет. За каждой академической группой закреплены два наставника, которые заранее проходят подготовку и отбор к этой должности. В рамках подготовки студенты проходят тренинги, мастер-классы, интерактивы, с будущими наставниками также ведутся профилактические беседы с целью осознания значимости наставника. По окончании подготовки потенциальным наставникам необходимо представить свои подготовленные тренинги и мастер-классы, направленные на следующую тематику:

- знакомство коллектива;
- сближение коллектива;
- поддержание атмосферы в группе;
- повышение мотивации к учебной деятельности [14].

А также представляют видео-визитку, в которой раскрывают определенную тему, заданную организаторами. По результатам выборов отбираются наиболее подходящие под критерии кандидаты. Формальная деятельность наставников действует до 6 месяцев с момента знакомства.

Наставники ИСО УрГПУ начинают свою деятельность еще до начала учебы. В рамках проекта планируется несколько организованных встреч наставников со своими студентами первого курса:

1. «Встреча-знакомство» (в рамках этой встречи наставники собираются в запланированном месте со всей группой первого курса, проводя вводную беседу, после которой предлагают вместе провести досуг).

2. После 3-х недель обучения первокурсников (на этой встрече наставники непосредственно проводят тренинги, мастер-классы для наставляемых в специально-организованном пространстве (зал, антикафе, коворкинг-пространство)).

3. После 3-го месяца обучения (наставники предлагают техники по тайм-менеджменту: «Как правильно распределять свои ресурсы», проводят беседу с первокурсниками).

4. После 6 месяцев – заключительная встреча (наставники организуют тренинги, направленные на рефлексии своего «Я» на тему: «до и после»).

Несмотря на то, что формально «Школа наставников» приостанавливает свою деятельность, но сами наставники продолжают взаимодей-

ствовать и поддерживать отношения со своими наставляемыми. Также на протяжении всего полгода наставники помогают первому курсу в разнообразных конкурсах: «Квест для первокурсников», «Научный форум», «Движение вперед», «Инфосборка» «День первокурсника», «Созвездие талантов» и многие другие, создавая вместе совместные сценки, номера, композиции. Таким образом, первокурсники чувствуют себя уверенней и работоспособней, понимая, что рядом всегда есть друг, к которому можно обратиться за любым вопросом и помощью.

Ежегодно «Школа наставников» приобретает новые взгляды на организацию, с каждым годом отбор кандидатов усиливается, т.к. наставники увеличивают статистику процентов привлеченных первокурсников к мероприятиям, повышают свои навыки и умения в сфере наставничества, увеличивают свои профессиональные компетенции, а также открывают для себя широкий спектр личностного развития своего потенциала. Студенты первого курса получают поддержку, постоянные рекомендации, консультации от наставников [2; 7; 16]. Этот проект – целесообразный способ адаптации и социализации бакалавров первого курса в новой образовательной среде.

Стоит отметить, что система наставничества соединяет в себе три стороны: студент первого курса, студент-наставника и образовательная организация. Для учебного заведения наставничество позволяет улучшить взаимодействие между студентами разных курсов и направлений подготовки, что влияет на сформированности студенческого комьюнити с целью сохранения и передачи традиций и уставов института.

Таким образом, подводя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод о том, что наставничество – это форма воспитания и профессиональной подготовки, это также форма передачи людьми знаний, культуры и опыта друг другу [10; 15]. В перспективе проекта «Школа наставников» развитие образовательной среды для первого курса, отбор эффективных методов и методик, направленных на адаптацию, сплочение и мотивации обучающихся [3]. Наставник является другом, примером, поддержкой и опорой для своего наставляемого, это не просто должность, это признание. В наше время очень важно, чтобы всегда был тот человек, к которому можно обратиться за помощью, который сможет поддержать и подсказать нужный ракурс личностного развития.

### **Литература**

1. Актуальные проблемы сформированности компетенций у педагогов в области инклюзивного образования / С. Н., Бездетко, Г. Г. Зак, Е. В. Каракулова [и др.] // Современный учитель – взгляд в будущее. 2022. № 4. С. 96–110.

2. Бевз Е. В. Наставничество как условие профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования // Среднее профессиональное образование. 2012. № 9. С 8–10.

3. Бездетко С. Н. Изучение уровня сформированности профессиональной мотивации будущих дефектологов // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза. Екатеринбург, 2018. С. 22–24.

4. Безюлёва Г. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов. М., 2014. 320 с.

5. Быков А. К. Методы активного социально-психологического обучения. М., 2012. 60 с.

6. Галимуллина Н. М., Коршунова О. Н. Общекультурные компетенции в образовательном процессе высшей школы // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 11. С. 446–467.

7. Ерофеева Н. Е., Мелекесов Г. А., Чикова И. В. Опыт реализации тьюторского сопровождения образовательного процесса в вузе // Вестник Оренбургского государственного университета. 2015. № 7. С. 98–104.

8. Каленникова Т. Г., Борисевич А. Р. Словарь психолого-педагогический понятий / под ред. Ю. В. Кравцова. М., 2007. 68 с. URL: [https://elib.belstu.by/bitstream/123456789/2926/1/kalennikova\\_slovar-psixologo-pedagogicheskix-ponyatii.pdf](https://elib.belstu.by/bitstream/123456789/2926/1/kalennikova_slovar-psixologo-pedagogicheskix-ponyatii.pdf) (дата обращения: 11.04.2023).

9. Кузнецова А. В. Наставничество как форма социальной активности студентов // Социальная активность молодежи: векторы развития : сборник материалов II социально-педагогических чтений им. Б. И. Лившица / под ред. Б. М. Игошева [и др.]. Екатеринбург, 2012. С. 156–158.

10. Липский И. А. Педагогическое сопровождение личности: теоретические основания // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания. Волгоград, 2014. С. 280–287.

11. Львова Ю. Л. Творческая лаборатория учителя: Книга для учителя. М., 1992. 224 с.

12. Масалимова А. Р. Модель компетенций современного наставника // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. № 4. С. 104–108.

13. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. М., 2018. 736 с.

14. Суслина А. А. Мотивационное обеспечение учебной деятельности студента вуза : дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2001. 177 с.

15. Шарьгина Ю. Р. Наставничество в достижении профессиональной компетентности молодого специалиста // Труд и социальные отношения. 2015. № 5. С. 101–113.

16. Филатова И. А., Бездетко С. Н. Формирование профессиональных компетенций у будущих дефектологов в процессе воспитательной работы // Социально-воспитательная деятельность в вузе как условие обеспечения качества подготовки учителя-дефектолога. Москва, 2022. С. 20–26.

## **ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В СОЧЕТАНИИ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

**Генслер Анна Павловна,**

студент 2 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; [gensler.anna@mail.ru](mailto:gensler.anna@mail.ru)

**Зак Галина Георгиевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; [galina.zak@mail.ru](mailto:galina.zak@mail.ru)

**Аннотация.** Представленная статья посвящена актуальной проблеме диагностики уровня сформированности жизненных компетенций у обучающихся с нарушением слуха в сочетании с умственной отсталостью. В статье представлена краткая характеристика данной категории обучающихся, дано определение понятия «жизненные компетенции». Определены основные жизненные компетенции и этапы их диагностики у обучающихся с нарушением слуха в сочетании с умственной отсталостью. Также, в статье перечислены методы и методики, которые целесообразно использовать в процессе диагностики уровня сформированности жизненных компетенций у обучающихся с нарушением слуха в сочетании с умственной отсталостью.

В статье указывается на то, что формирование жизненных компетенций у обучающихся с нарушением слуха в сочетании с умственной отсталостью должно осуществляться в комплексной работе всех специалистов: учителей-логопедов, олигофренопедагогов, сурдопедагогов, специалистов по слуховой работе, воспитателей и др. Кроме того, к данной работе должны обязательно привлекаться родители (законные представители) обучающихся, что учитывает современные тенденции в области специального образования.

Статья может быть полезна специалистам, работающим в сфере специального образования: учителям-логопедам, воспитателям, тьюторам, а также педагогам, которые осуществляют инклюзивное образование; студентам дефектологических факультетов.

**Ключевые слова:** олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; сурдопедагогика; нарушения слуха; дети с нарушениями слуха; слуховые нарушения; жизненные компетенции; педагогическая диагностика; методы диагностики; уровни сформированности; сочетанные нарушения

## **DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF FORMATION OF LIFE COMPETENCIES IN STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT IN COMBINATION WITH MENTAL RETARDATION**



**Gensler Anna Pavlovna,**

2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Zak Galina Georgievna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The presented article is devoted to the actual problem of diagnosing the level of formation of life competencies in students with hearing impairment in combination with mental retardation. The article presents a brief description of this category of students, defines the concept of "life competencies". The main life competencies and stages of their diagnosis in students with hearing impairment in combination with mental retardation are determined. The article also lists methods and techniques that it is advisable to use in the process of diagnosing the level of formation of life competencies in students with hearing impairment in combination with mental retardation.

The article points out that the formation of life competencies in students with hearing impairment in combination with mental retardation should be carried out in the complex work of all specialists: teachers-speech therapists, oligophrenopedagogues, sign language teachers, specialists in auditory work, educators, etc. In addition, parents (legal representatives) of students must be involved in this work, which takes into account current trends in the field of special education.

The article may be useful to specialists working in the field of special education: speech therapists, educators, tutors, as well as teachers who carry out inclusive education; students of defectology faculties.

**Keywords:** oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellect disorders; intellectual impairment; deaf pedagogy; hearing impairment; children with hearing impairments; hearing disorders; life competencies; pedagogical diagnostics; diagnostic methods; levels of formation; combined disorders

На современном этапе развития специального образования актуальной проблемой является диагностика сформированности жизненных компетенций у обучающихся с сочетанными нарушениями, а также поиск оптимальных методов, методик, технологий и приемов их формирования [14].

Под жизненными компетенциями понимаются навыки социального поведения, бытовой адаптации, самообслуживания, подготовка к активной жизни в обществе [11].

Жизненные компетенции – это те навыки, знания и умения, а также способы их применения, которые необходимы человеку для максимально возможного независимого и самостоятельного функционирования [11].

А. В. Хуторской говорил о том, что «компетенция» содержит в себе некий объем личностных качеств, необходимых обучающимся в реализации конкретного вида деятельности. А компетентность он описывал как

определенный способ применения знаний, умений и навыков обучающихся, на основе особенностей их психофизического развития [13].

Обучающиеся с сочетанными нарушениями – это та категория обучающихся, у которых одновременно присутствуют несколько нарушений различных функций и систем организма. Это может быть сочетание психических, физических, неврологических и других нарушений, которые резко ограничивают их жизнедеятельность и возможность целостно воспринимать окружающую их действительность. Диагностика сформированных жизненных компетенций у таких обучающихся требует комплексного подхода и привлечения различных специалистов для анализа всех аспектов их развития [1; 2; 9].

Диагностика сформированных жизненных компетенций у обучающихся с сочетанными нарушениями развития является сложным и многоплановым процессом, который требует привлечения специалистов различных областей знаний [10].

Основными этапами диагностики являются:

1. Сбор информации об обучающемся и его особенностях развития. Этот этап включает анализ медицинской и психолого-педагогической документации, беседу с родителями (законными представителями), наблюдение за обучающимся в различных ситуациях.

2. Определение целей и задач диагностики. На этом этапе определяются конкретные жизненные компетенции, которые необходимо диагностировать, а также методы и инструменты, которые будут использоваться для этого.

3. Проведение диагностических процедур. В зависимости от целей и задач диагностики могут быть использованы различные методы и инструменты, такие как наблюдение, тестирование, анкетирование, интервьюирование и др.

4. Анализ результатов диагностики. На этом этапе проводится оценка сформированности жизненных компетенций обучающегося, а также выявление проблемных областей и потребностей в дальнейшей работе.

5. Разработка индивидуальной программы коррекции выявленных нарушений. На основании результатов диагностики разрабатывается индивидуальная программа, которая включает в себя мероприятия по формированию и развитию жизненных компетенций у обучающегося.

Основными жизненными компетенциями, которые необходимы обучающимся с сочетанными нарушениями для полноценной социализации и интеграции в общество являются [3; 6; 11; 12]:

- навыки самообслуживания;
- бытовые навыки;
- социальные навыки;
- коммуникативные навыки;

- речевые навыки.

На данный момент существует не такое большое количество методик, предназначенных для диагностики обучающихся с сочетанными нарушениями вследствие чего педагогам, психологам и другим специалистам необходимо адаптировать те методики, которые направлены на изучение нормально-развивающихся обучающихся.

Одними из наиболее применимых в отношении диагностики сформированности жизненных компетенций у обучающихся с сочетанными нарушениями развития можно считать следующие методики:

- методика Г. Г. Зак, О. Г. Нугаевой и Н. В. Шульженко, направленная на обследование социально-бытовых навыков у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (адаптированная для обучающихся с нарушением слуха);

- «Лист оценки жизненных компетенций» Н. Г. Манелис (в авторском варианте);

- методика диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК) В. Н. Куницыной (адаптированная для обучающихся с нарушением слуха в сочетании с легкой умственной отсталостью);

- методика диагностики развития устной речи обучающихся с нарушением слуха (адаптированная для обучающихся с легкой умственной отсталостью).

Данные методики включают в себя большое количество изучаемых компонентов, что дает более точное представление об исследуемых навыках, а также наиболее приближены к представленному контингенту обучающихся.

Таким образом, можно сделать вывод, что для эффективной диагностики сформированных жизненных компетенций у детей с сочетанными нарушениями развития необходимо использовать комплексный подход, который учитывает все аспекты развития ребенка и включает в себя сотрудничество различных специалистов, а также подбирать те методы и методики, которые соответствуют уровню развития представленной категории обучающихся.

### **Литература**

1. Белякова И. В., Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников. Москва, 2002. 160 с.

2. Богданова Т. Г. Сурдопсихология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва, 2002. 110 с.

3. Варенова Т. В. Формирование жизненной компетенции учащихся с особенностями психофизического развития // Столичное образование. 2011. № 1. С. 15–16.

4. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития / под ред. И. М. Бгажноковой. Москва, 2013. 239 с.

5. Выготский Л. С. Основы дефектологии / под ред. В. И. Лубовского. Москва, 2003. 589 с.

6. Гудкова Т. В., Тверетина М. А. Формирование коммуникативной компетенции учащихся с ОВЗ: из опыта работы // Сибирский учитель. 2016. С. 37–40.

7. Граборов А. Н. Олигофренопедагогика. Воспитание и обучение умственно отсталых детей : учебное пособие для педагогических вузов. Москва, 1941. 229 с.

8. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. Санкт-Петербург, 2009. 320 с.

9. Назарова Н. М. Специальная педагогика. М., 2000. 400 с.

10. Розанова Т. В., Яшкова Н. В. Клинико-психологическое исследование глухих детей со сложным дефектом // Психологические особенности глухих детей с затруднениями в развитии : сб. науч. трудов. Москва, 1980. С. 66–76.

11. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра : методическое пособие / Н. Г. Манелис [и др.] М., 2016. 57 с.

12. Хаустова А. В. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра : метод. пособие. М., 2016. 177 с.

13. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

14. Шагундокова Д. М. Формирование жизненных компетенций у умственно отсталых школьников в рамках воспитательной работы образовательного учреждения 8 вида // Коррекционно-педагогическое образование. 2016. № 2. С. 20–24.

15. Щербакова А. М. Формирование социальной компетентности у учащихся старших классов специальных образовательных учреждений 8 вида // Дефектология. 2001. № 3. С. 19–34.

**ПРОГРАММА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ  
УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭЛЕМЕНТОВ  
ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО  
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ:  
РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Дей Виктория Вячеславовна,**

студентка 2 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; dejvictoria@yandex.ru

**Зак Галина Георгиевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; galina.zak@mail.ru

**Аннотация.** Данная статья посвящена изучению особенностей уровня сформированности элементов воображения детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью на практике. Приведен анализ психолого-педагогической литературы, дано определение изучаемого феномена. Дано обоснование важности и актуальности проводимого исследования.

В статье описывается место исследования и контингент испытуемых ГБОУ СО «Североуральская школа-интернат», обучающиеся начальных классов. Дано краткое содержание программы педагогической диагностики изучаемого феномена: определены цель и задачи, дается обоснование выбора методов и методик. Приведен краткий отчет о применении методик О. М. Дьяченко «Дорисовывание фигур», Т. Д. Марцинковской «Нарисуй что-нибудь», Е. П. Торренса (модификация С. К. Кожохиной) «Неполные фигуры», Р. С. Немова «Придумай рассказ». Описаны практические результаты исследования: узость и бедность тематики продуктов изобразительной деятельности, низкий уровень возможностей словесного описания главных героев рассказа или рисунка, невозможность создания абсолютно новых художественных образов.

Определен дальнейший ход изучения данного феномена – апробация программы внеурочной деятельности, с целью повышения уровня сформированности элементов воображения у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

**Ключевые слова:** олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; воображение, детей; элементы воображения; младшие школьники; уровни сформированности; педагогическая диагностика; программы педагогической диагностики; методы диагностики

**THE PROGRAM OF PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS  
THE LEVEL OF FORMATION OF THE ELEMENTS  
OF IMAGINATION IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE  
WITH MENTAL RETARDATION: THE RESULTS OF THE STUDY**

**Dey Viktoria Vyacheslavovna,**

2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Zak Galina Georgievna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** This article is devoted to the study of the peculiarities of the level of formation of elements of the imagination of primary school children with mental retardation in practice. The analysis of psychological and pedagogical literature is given, the definition of the phenomenon under study is given. The substantiation of the importance and relevance of the conducted research is given.

The article describes the place of research and the contingent of subjects – GBOU SO “Severouralskaya boarding school”, primary school students. A summary of the program of pedagogical diagnostics of the phenomenon under study is given: the purpose and objectives are defined, the rationale for the choice of methods and techniques is given. A brief report on the application of the techniques of O. M. Dyachenko “Drawing figures”, T. D. Marcinkovskaya «Draw something», E. P. Torrens (modification of S. K. Kozhokhina) “Incomplete figures”, R. S. NemoV “Invent a story” is given. The practical results of the study are described: the narrowness and poverty of the subjects of the products of visual activity, the low level of verbal description of the main characters of the story or drawing, the impossibility of creating completely new artistic images.

The further course of the study of this phenomenon is determined – the approbation of the extracurricular activity program, in order to increase the level of formation of the elements of imagination in primary school children with mental retardation.

**Keywords:** oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellect disorders; intellectual impairment; imagination, children; elements of imagination; younger students; levels of formation; pedagogical diagnostics; programs of pedagogical diagnostics; diagnostic methods

Различные аспекты развития воображения рассматривались как в зарубежной, так и в отечественной психологии еще в начале 20 века.

Изучением данного феномена у детей дошкольного и младшего школьного возраста интересовались и продолжают заниматься: Л. С. Выготский, В. С. Мухина, Г. Д. Кириллова, Н. Н. Палагина, О. М. Дьяченко, Ю. Ф. Лаврентьева, Н. В. Сметанина, О. В. Боровик, О. Е. Шаповалова, И. А. Медведева и др.

В своих исследованиях более точное определение понятия «Воображение» дает О. Е. Шаповалова. Она определяет воображение, как важнейший компонент отражательной деятельности, при котором происходит создание новых образов на основе переработки имеющихся впечатлений и представлений [15; 16].

Воображение, по словам Л. С. Выготского, играет важную роль в формировании и развитии всех психических процессов, и присуще только человеку. Необычность данного феномена в том, что оно не только за-

висит от сформированности и развития восприятия, мышления, памяти, речевой деятельности, но и само оказывает на них такой же эффект [3; 4].

На сегодняшний день проблема формирования и развития воображения у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью изучена недостаточно подробно. Это объясняется сложным аналитико-синтетическим характером данного феномена и отсутствием именного творческого воображения у исследуемой нами нозологической группы детей.

По результатам анализа литературы и исследований Л. С. Выготского, Т. Н. Головиной, В. С. Мухиной, Н. Н. Палагиной, О. В. Боровика, О. Е. Шаповаловой и др., можно сделать вывод, что воображению детей младшего школьного возраста свойственно недифференцированность, фрагментарность, уподобление образов [2; 3; 5; 6; 10; 13; 14; 16].

Для подтверждения теоретических результатов исследования нами был проведен констатирующий эксперимент. Место проведения: ГБОУ СО «Североуральская школа-интернат, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы». Состав обучающихся ГБОУ СО «Североуральская школа-интернат» разнороден по степени выраженности интеллектуального дефекта, по наличию сложных дефектов и осложняющих основной дефект психосоматических заболеваний.

В нашем исследовании приняли участие обучающиеся 4 класса, в количестве 9 человек. Это 3 мальчика, и 6 девочек. Согласно протоколам ПМПК, у всех детей диагноз по F-70 (МКБ-10) – обучающиеся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Средний возраст группы – 11–12 лет.

На основе анализа психолого-педагогической литературы нами была составлена программа педагогической диагностики уровня сформированности элементов воображения у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Цель программы – экспериментально выявить уровень сформированности элементов воображения у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Для достижения цели были поставлены и решены следующие задачи:

1. Подбор методов и методик диагностики, их апробация и адаптация для данной нозологической группы.
2. Практическое применение методик, для выявления уровня сформированности заявленного феномена.
3. Анализ результатов реализации программы.

Для реализации программы использовались практические методы: эксперимент, наблюдение, анализ и интерпретация результатов исследования.

За основу эксперимента были взяты методики диагностики уровня развития воображения: О. М. Дьяченко «Дорисовывание фигур»,

Т. Д. Марцинковской «Нарисуй что-нибудь», Е. П. Торренс (модификация С. К. Кожохиной) «Неполные фигуры», Р. С. Немов «Придумай рассказ». Все методики были неоднократно апробированы и адаптированы для детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью [7–9; 11].

Весь констатирующий этап эксперимента занял полную учебную неделю. Все групповые диагностики проводились в одно и то же время. Методика «Придумай рассказ» проводилась индивидуально после уроков.

По итогам работы по реализации программы диагностики были получены следующие результаты.

Методика О. М. Дьяченко «Дорисовывание фигур» выявила Общий Кор. по классу – 2 балла.

Низкий уровень выполнения задания – Кор меньше среднего по группе на 1 и более балла – 1 обучающийся.

Средний уровень – Кор равен среднему по группе или на 1 балл выше среднего – 7 обучающихся.

Высокий уровень – Кор выше среднего по группе на 2 и более балла – 1 обучающийся.

Наряду с количественной обработкой результатов проводилась качественная характеристика уровней выполнения задания, в результате которой дети показали средний и низкий уровни. 5 обучающихся дорисовывают большинство фигур, но половина рисунков схематичные без деталей и всегда есть рисунки, повторяющиеся самим ребенком или другими детьми группы. 4 обучающихся рисуют беспредметное изображение или схематичные шаблоны.

Методика Т. Д. Марцинковской «Нарисуй-что-нибудь» показала низкий уровень сформированности элементов воображения у 8 из 9 испытуемых. Средний уровень у одного обучающегося. Данная методика наглядно демонстрирует узость и бедность тематики рисунков. Все продукты изобразительной деятельности детей представляют то, что их окружает: природа, мебель, личные вещи, семья, школа, домашние животные.

Методика Е. П. Торренса в модификации С. К. Кожохиной «Неполные фигуры». 6 обучающихся продемонстрировали низкий уровень. Воображение этих детей находится на стадии формирования, определяется только форма, цвет и место нахождения. Предлагаемые фигуры воспринимаются частично. 3 обучающихся обладают средним уровнем, но их воображение конкретизировано, снижена гибкость построения графического образа.

Методика «Придумай рассказ» выявила несформированность испытуемых к такому элементу воображения, как полнота и словесное описание образов. Скорость придумывания рассказов у всех испытуемых была низкой, в течение 10–20 минут. Необычность, оригинальность сюжета



бедная Дети пересказывали сказки и мультфильмы, которые видели, или истории из жизни.

Таким образом, наше исследование подтвердило, что воображение у детей с умственной отсталостью находится на низком уровне развития, даже в стадии формирования, так как отличается фрагментарностью и схематичностью. Взаимосвязь воображения со всеми высшими психическими функциями предполагает необходимость создания специальной программы по формированию элементов данного феномена.

В дальнейшем в ГБОУ СО «Североуральская школа-интернат» будет апробирована программа внеурочной деятельности по формированию элементов воображения у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Данная программа войдет в процесс педагогического сопровождения образования обучающихся с умственной отсталостью.

### Литература

1. Боровик О. В. Развитие воображения: метод. Рекомендации. М., 2000. 112 с.

2. Боровик О. В. Формирование воображения умственно отсталых учащихся младших классов : дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 172 с.

3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб., 1997. 96 с.

4. Выготский Л. С. Основы дефектологии. СПб., 2003. 654 с.

5. Головина Т. Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. М., 1974. 117 с.

6. Грошенков И. А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида. М., 2002. 208 с.

7. Дьяченко О. М. Развитие воображения дошкольника. М., 1996. 197 с.

8. Кожохина С. К. Путешествие в мир искусства: программа развития детей дошк. и мл. шк. возраста на основе изобразительности. М., 2002. 190 с.

9. Марцинковская Т. Д. История психологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2004. 544 с.

10. Мухина В. С. Возрастная психология. М., 1997. 430 с.

11. Немов Р. С. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. М., 1997. 640 с.

12. Палагина Н. Н. Воображение у самого истока: психол. механизмы формирования. Бишкек, 1992. 123 с.

13. Родионова Г. С. Развитие воображения у старших школьников с общим недоразвитием речи в процессе работы со сказкой : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2012. 25 с.

14. Специальная психология / под ред. В. И. Лубовского. М., 2003. 464 с.

15. Шаповалова О. Е. Эмоциональное развитие умственно отсталых школьников : дис. ... д-ра психол. наук. Нижний Новгород, 2006. 320 с.

16. Шаповалова О. Е. Применение экспериментальных методик, построенных на основе рисования, в процессе психологического изучения школьников с нарушением интеллекта // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. 2015. № 1. С. 120–129.

**КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА  
ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ  
У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ  
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

**Деревянко Екатерина Викторовна,**

студентка 4 курса, кафедра специального образования, Костанайский региональный университет имени Ахмета Байтурсынова, г. Костанай, Республика Казахстан; katia\_441@mail.ru

**Научный руководитель: Лиходедова Людмила Николаевна,** кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой специального образования, Костанайский региональный университет имени Ахмета Байтурсынова, г. Костанай, Республика Казахстан; info@ksu.edu.kz

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме формирования коммуникативных навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра. В ней раскрываются особенности коммуникации дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Подробно описываются методики формирования коммуникативных навыков и результаты обследования дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Приведены примеры применения на занятиях карточек PECS для развития коммуникативных навыков у дошкольников с аутистическими расстройствами. Данная статья будет полезна и интересна студентам – специальным педагогам и практикующим специалистам.

**Ключевые слова:** детский аутизм; дети-аутисты; PAC; расстройства аутистического спектра; дошкольники; коммуникативные навыки; коммуникативная деятельность; коммуникативное развитие; коррекционно-педагогическая работа

**CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL WORK  
ON THE FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS  
IN PRESCHOOLERS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS**

**Derevianko Ekaterina Viktorovna,**

4<sup>th</sup> year Student, Department of Special Education, Kostanay Regional University named after Akhmet Baitursynov, Kostanay, Republic of Kazakhstan

**Scientific adviser: Likhodedova Lyudmila Nikolaevna,** Candidate of Pedagogy, Professor, Head of Department of Special Education, Kostanay Regional University named after Akhmet Baitursynov, Kostanay, Republic of Kazakhstan

**Abstract.** The article is devoted to the problem of the formation of communication skills in preschoolers with autism spectrum disorders. It reveals the features of communication of preschoolers with autism spectrum disorders. Methods for the formation of communication skills and the results of a survey of preschool children with autism spectrum disorders are described in detail. Examples of the use of PECS cards in the classroom for the development of communication skills in preschoolers with autistic

disorders are given. This article will be useful and interesting for students – special teachers and practitioners.

**Keywords:** childhood autism; autistic children; autism spectrum disorders; preschoolers; communication skills; communicative activity; communicative development; correctional and pedagogical work

В нашем современном мире ведется тенденция к повышению количества детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Так на 68 здоровых детей, по данным Всемирной Организации Здравоохранения, приходится один ребенок с РАС [7].

Из-за того, что расстройство аутистического спектра, выделено как самостоятельное нарушение совсем недавно, можно сказать, что проблема аутизма в целом, и формирование у таких детей коммуникативных навыков, в частности, полностью не изучена. Такие специалисты как О. С. Никольская, К. С. Лебединская, Е. Р. Баенская выявили самый главный недостаток при данном расстройстве. Это нарушение коммуникации, которое проявляется в недостаточном стремлении к общению либо полное его отсутствие, что препятствует успешной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра [6; 7; 11].

Проблема, посвященная формированию коммуникативных навыков у дошкольников с аутистическими расстройствами на сегодня, является актуальной. По данным исследования Е. С. Иванова можно выделить следующие особенности коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра – это:

- отсутствие потребности в общении;
- уклонение от контакта с окружающими людьми;
- отсутствие разговорной речи;
- неспособность завязать либо поддержать разговор;
- непонимание собственных и чужих эмоций и переживаний;
- отсутствие диалоговых форм общения;
- дисгармоничность когнитивного развития [5].

Проблемы в сфере коммуникации у дошкольников с расстройствами аутистического спектра обусловлены тем, что дети не могут сами включаться в беседу, а вступить в контакт получается только лишь по чьей-то инициативе. Они не используют речь как средство общения, за место этого у них могут быть отдельные вокализации [1; 2].

Так же формирование коммуникативных навыков очень сильно влияет на появление речи. Так как именно развитие данного навыка является главной предпосылкой возникновения и развития речи [8].

Поскольку проблема формирования коммуникативных навыков – одно из ведущих направлений психолого-педагогической коррекции расстройств аутистического спектра, возникает потребность в оценке уровня коммуникативных навыков у детей с РАС. Это и стало целью проведен-

ного исследования – изучение особенностей формирования коммуникативных навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра и их развитие посредством коррекционно-педагогической работы [12].

В исследовании приняли участие дошкольники с диагнозом ранний детский аутизм в возрасте 4–5 лет. Обследование проводилось на базе КГУ «Кабинет психолого-педагогической коррекции Мендыкаринского района» Управления образования акимата Костанайской области.

Для проведения экспериментального исследования мы использовали опросник А. В. Хаустова «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» и рейтинговую шкалу Эрика Шоплера CARS. Данные методики предназначены для детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра для выявления степени сформированности у них коммуникативных навыков [12; 14; 15].

Для получения полной картины сформированности коммуникативных навыков у детей диагностика велась в комплексе между специальными педагогами, психологами и родителями. Информацию об использовании того или иного навыка коммуникации в домашних условиях предоставляли нам родители. Мы же, в свою очередь оценивали только в рамках образовательного учреждения и в рамках занятий.

После первичного обследования дошкольников с расстройствами аутистического спектра по выбранным нами методикам было выявлено, что у троих дошкольников наблюдалась средняя степень сформированности коммуникативных навыков. Эти дети избегали зрительного контакта со взрослыми, проявляли беспокойство при контакте с ними. Так же проявляли избыточную стеснительность, порой вовсе не замечали взрослого рядом с собой.

У данной категории детей речь выражалась только лишь в сочетании неосмысленной коммуникации и странных слов, присутствовала эхолалия. А при использовании невербальной коммуникации они не могли выражать свои потребности или желания и не могли понять невербальную коммуникацию других людей.

У остальных дошкольников с аутистическими расстройствами наблюдалась низкая степень сформированности коммуникативных навыков. То есть эти дети полностью отстранены или же не обращали своего внимания на то, что делает их собеседник. Они никогда не отвечали и не инициировали контакт со взрослым. Только предпринимая очень настойчивые попытки, можно было добиться эффекта и привлечь их внимания. Они почти никогда не имитировали звуки, слова или движения, даже с помощью взрослого у них это получалось плохо. У них отмечалось отсутствие осмысленной речи, они могли визжать, издавать странные звуки, подражать голосам животных, издавать звуки, отдаленно напоминающие речь, либо постоянно использовали некоторые неестественные

слова или фразы. Использование невербальной коммуникации было нарушено в тяжелой степени. Дошкольники использовали в коммуникации только странные и необычные жесты, которые не имели очевидного значения, а также не понимали жесты и выражения лиц других людей.

После данного обследования, с дошкольниками с расстройствами аутистического спектра с целью развития у них коммуникативных навыков была проведена коррекционно-педагогическая работа. Она заключалась в применении на занятиях карточек PECS. В работе использовались самые разные карточки на различные тематики: времена года, время суток, разное/схожее, фрукты, овощи и т. д. [3; 10; 13].

Алгоритм работы с детьми был следующий: сначала было необходимо научить детей брать нужную карточку, или же ту, которая им понравится больше всего. Следующим шагом было обучение отдавать эту самую карточку. На данном периоде во время занятий уже шло невербальное общение с помощью передачи карточек.

После этого проходило обучение тому, чтобы ребенок начал распознавать предметы, которые нарисованы на карточках. На данном этапе у троих детей – Ангелины, Евы и Артема возникали такие ошибки как неумение определить правильно изображение. Они путали одну карточку с другой, но со временем научились с этим справляться.

Затем следующим шагом на занятиях было объяснение инструкции, как нужно с помощью карточек формировать простые предложения по типу «Я хочу...», «Дай мне...», «Я не хочу...» и т. д. То есть дети учились заканчивать предложения картинкой, вследствие чего у них получались полные простые предложения, например, «Я хочу красное яблоко», «Дай мне синий мяч» и т. д. На пятом шаге дети отвечали на такие вопросы как: «Что ты хочешь?», «Что ты видишь?» и добивались от детей полного ответа. Данный этап занимает больше всего времени, так как нужно научить детей не просто использовать карточки, но и добавлять комментарии. Эта задача для Савелия и Романа была самая сложная, но после множества попыток мы смогли добиться от них результата, после чего дети умели называть предметы и короткие фразы и предложения. Заключительный этап обучения подразумевал собой, что все дети научились различать предметы, самостоятельно их называть и отвечать, когда их спрашивают.

После проведения коррекционно-педагогической работы была проведена повторная диагностика детей, которая показала следующие результаты: на низком уровне сформированности коммуникативных навыков остался один дошкольник. Средняя степень сформированности коммуникативных навыков так же у троих детей. Но есть и положительные изменения, у одного ребенка с расстройством аутистического спектра наблюдается высокая степень использования навыков коммуникации. То есть у Савелия может наблюдаться некоторая стеснительность, суетли-

вость или беспокойство в случаях, когда ребенка просят что-то сделать, однако это не носит атипичного характера. Он может имитировать звуки, слова, движения, которые соответствуют уровню развития его навыков. Большая часть используемой речи является осмысленной, а использование невербальной коммуникации соответствует ситуации. Тем самым можно сделать вывод, что коррекционно-педагогическая работа пошла на пользу и достигла своих положительных результатов.

Учитывая особенности психофизиологического развития дошкольников с расстройствами аутистического спектра, процесс коррекционно-педагогической работы включал в себя множество сложных этапов. Но самое главное, что благодаря этим самым этапам изменения произошли в лучшую сторону. Исследование показало, что, используя такой метод как карточки PECS, возможно добиться того, что дети с расстройствами аутистического спектра способны к корректировке и могут начать коммуницировать.

### Литература

1. Аршатская О. О детском аутизме: психологическая и иная помощь детям в семье // Дошкольное воспитание, 2006. № 8. С. 63–70.
2. Баенская Е. Р. Ранняя диагностика и коррекция РАС в русле эмоционально-смыслового подхода // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15, № 2. С. 32–37.
3. Богдашина О. Б. Аутизм. Определение и диагностика. Донецк, 1999. 112 с.
4. Григоренко Е. Л. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс : учебное пособие для студентов. М., 2018. 280 с.
5. Иванов Е. С., Демьянчук Л.Н., Демьянчук Р.В. Детский аутизм: диагностика и коррекция. СПб., 2004. 80 с.
6. Лебединская К. С. Ранний детский аутизм // Детский аутизм. Хрестоматия : учеб. пособие для студ. высш. и сред, пед., психол. и мед. уч. заведений. СПб., 2011. 368 с.
7. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма. М., 1991. 53 с.
8. Леонова И. В. Развитие коммуникативных навыков и речи у детей, имеющих РАС и другие нарушения развития. М., 2016. 36 с.
9. Марунова Л. А. Использование шкалы CARS (шкала количественной оценки детского аутизма) с целью диагностики детей группы РАС в процессе коррекционно-реабилитационной работы // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. Новосибирск, 2017. 312 с.
10. Морозова Т. И. Методические рекомендации по коррекции нарушений речевого развития при детском аутизме // Аутизм : методиче-

ские рекомендации по психолого-педагогической коррекции / под ред. С. А. Морозова. М., 2001. С. 102–131.

11. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М., 2010. 76 с.

12. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М., 2015. 158 с.

13. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. США, 1985. 416 с.

14. Хаустов А. В. Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом. М., 2007. 35 с.

15. Хаустов А. В., Красносельская Е. Л., Хаустова И. М. Дети с расстройствами аутистического спектра. Протокол педагогического обследования // Практика управления ДОУ. 2014. № 1. С. 32–50.



## **СРЕДСТВА АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

**Дунаева Екатерина Петровна,**

учитель, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Новоуральская школа № 1», г. Новоуральск, Россия; katty.dunaeva.00@mail.ru

**Кожевникова Ирина Владимировна,**

учитель, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Новоуральская школа № 1», г. Новоуральск, Россия; k058hu@yandex.ru

**Кожевникова Оксана Владимировна,**

учитель, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Новоуральская школа № 1», г. Новоуральск, Россия; frau.kozhewnickowa2015@yandex.ru

**Аннотация.** Актуальным направлением развития коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра является внедрение средств альтернативной коммуникации, которые помогают обучающимся социализироваться в обществе. В данной статье приводятся практическое применение карточек, пиктограмм при формировании временных представлений: расписания уроков, дней недели.

**Ключевые слова:** детский аутизм; дети-аутисты; РАС; расстройства аутистического спектра; коммуникативные навыки; коммуникативная деятельность; коммуникативное развитие; школьники; альтернативная коммуникация; жизненные компетенции; пиктограммы; расписание уроков; базовые учебные действия; образовательный процесс

## **MEANS OF ALTERNATIVE COMMUNICATION WHEN FORMING BASIC LEARNING ACTIONS IN STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER**

**Dunaeva Ekaterina Petrovna,**

Teacher, State Budgetary Educational Institution of the Sverdlovsk Region “Novouralsk School No. 1”, Novouralsk, Russia

**Kozhevnikova Irina Vladimirovna,**

Teacher, State Budgetary Educational Institution of the Sverdlovsk Region “Novouralsk School No. 1”, Novouralsk, Russia

**Kozhevnikova Oksana Vladimirovna,**

Teacher, State Budgetary Educational Institution of the Sverdlovsk Region “Novouralsk School No. 1”, Novouralsk, Russia

**Abstract.** The current direction in the development of communication in children with autism spectrum disorder is the introduction of alternative communication tools that help

students socialize in society. This article provides a practical application of cards, pictograms in the formation of temporary representations: lesson schedules, days of the week.

**Keywords:** childhood autism; autistic children; autism spectrum disorders; communication skills; communicative activity; communication development; pupils; alternative communication; life competencies; pictograms; schedule of lessons; basic learning activities; educational process

Адаптированная основная общеобразовательная программа обучающихся с расстройствами аутистического спектра направлена на овладение детьми учебной деятельностью и формирование у них общей культуры, обеспечивающей разностороннее развитие их личности (нравственно-эстетическое, социально-личностное, интеллектуальное, физическое), в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями [1].

Помимо требований к структуре адаптированной основной общеобразовательной программы [1] и к условиям её реализации, Стандарт устанавливает требования к результатам её освоения (личностным и предметным), совокупность которых составляет содержание жизненных компетенций обучающихся.

Одной из наиболее важных жизненных компетенций, особенно для обучающихся с РАС, является овладение ими доступными средствами коммуникации и общения.

Эти обучающиеся отличаются выраженным недоразвитием мыслительной деятельности, препятствующей освоению коммуникативных навыков. Как известно, у детей с расстройствами аутистического спектра труднодоступное понимание и использование речи, осмысление себя и своего места в пространстве, с трудом формируются навыки самообслуживания, общая и мелкая моторика развиваются с задержкой и специфическими особенностями, преобладает моторная неловкость; ограничены школьные успехи [6, с. 232]. Речь у них появляется, как правило, к 6-7 годам в виде отдельных (часто повторяющихся) слов, невнятная, косноязычная, малораспространенная, с короткимиagramматическими фразами или совсем отсутствует.

Неговорящие дети и дети, страдающие речевым недоразвитием, имеют ограниченные возможности формирования навыков общения и взаимодействия с социальным окружением [3, с. 3]. Ребенок с РАС не может самостоятельно организовать свою учебную деятельность, испытывает проблемы с планированием [13, с. 35]. Поэтому необходимо предоставить в их распоряжение коммуникативные средства, которые помогут облегчить общение, улучшить всестороннее развитие ребенка, а также активизировать его участие в учебном процессе.

Эффективным способом, позволяющим удовлетворять потребность таких детей в общении, является метод замещения слова на картинки или

пиктограммы [3, с. 3]. Любая картинка или пиктограмма является способом передачи информации.

Мы делимся опытом работы по формированию временных представлений (расписания уроков, дней недели, времен года), которые можно использовать в работе с детьми с РАС.

Цель данной работы – формирование временных представлений необходимых для самореализации в обществе.

Задачи:

- развитие речи как средства общения;
- понимание обращенной речи и смысла доступных невербальных графических знаков (рисунков, пиктограмм);
- овладение умением вступать в контакт, используя альтернативные средства коммуникации;
- стимулирование познавательной активности, формирование позитивного отношения к окружающему миру [7, с. 5];
- умение пользоваться доступными средствами коммуникации.

Решение поставленных задач происходит на групповых и индивидуальных занятиях по учебным предметам («Речь и альтернативная коммуникация», «Математические представления», «Окружающий природный мир», «Окружающий социальный мир», «Человек»), и на коррекционных занятиях («Альтернативная коммуникация», «Коррекционно-развивающие занятия») в рамках учебного плана. Не всегда дети могут назвать предметы по учебному плану, поэтому используем облегченный вариант. Например: по учебному плану предмет называется – «Речь и альтернативная коммуникация», а ученики называют – «Чтение и Письмо».

Пиктограммы используются в составлении расписания уроков для детей. В 1 классе расписание составлено с использованием картинок.

На начальном этапе дети знакомятся с изображениями, обозначающими предметы (уроки). Педагог рассказывает и объясняет, к какому уроку можно отнести эту картинку и что необходимо подготовить к уроку или выполнить какие-то действия.

Например:



Рис. 1. Урок – изобразительная деятельность; принадлежности – карандаши, альбом



Рис. 2. Урок – адаптивная физкультура;  
действие – переодеться в спортивную форму

Картинки выставляются на доску перед каждым уроком.  
Во 2 полугодии 1 класса картинки выставляются утром перед уроками на весь день. Например: расписание уроков на вторник:

1 урок – Окружающий природный мир.

2 урок – Речь и альтернативная коммуникация.

3 урок – Человек.

4 урок – Изобразительная деятельность.





Рис. 3. Расписание уроков на вторник

В начале 2 класса картинка постепенно заменяется пиктограммой. За основу взяты пиктограммы из пособия «Я – говорю! Рабочая тетрадь» авторы Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина.

Педагог поэтапно учит детей работе с пиктограммой: выставляет картинку, которая изображает данный урок и показывает пиктограмму; предлагает ребенку соотнести пиктограмму с картинкой.

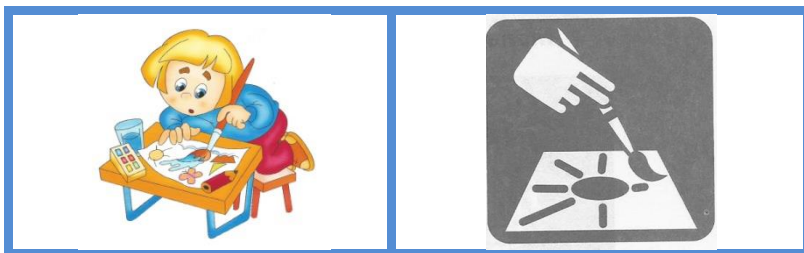


Рис. 4. Соотнесение картинки с пиктограммой

Во 2 полугодии все картинки заменяются пиктограммами.

Обучающиеся постепенно начинают ориентироваться в расписании уроков, составленного из пиктограмм.

3 класс. В начале года расписание выставляется ежедневно, во 2 полугодии на всю неделю. Для ориентации в расписании день недели соответствует определенному цвету.

На этом этапе работы педагог ставит задачу, научить детей ориентированию в днях недели. В этом помогает цветовая гамма.

Например:



Рис. 5. Ориентировка в днях недели

В 4 классе к расписанию из пиктограмм добавляются названия уроков.



Рис. 6. Ориентировка в днях недели с указанием уроков

Таким образом, применяемая работа с картинками и пиктограммами на занятиях с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, не заменяет вербальную речь, а выступает в качестве ее стимуляции, помогает ребенку сориентироваться в происходящем, создает основу для развития коммуникативных навыков, обогащает его пассивный словарь.

### Литература

1. Адаптированная основная общеобразовательная программа для обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития (вариант 2) на 2022–2023 гг. – ГБОУ СО «Новоуральская школа № 1». URL: <https://nschool1.ru/about/information/education/> (дата обращения: 10.04.2023).

2. Баенская Е. Р. Ранняя диагностика и коррекция РАС в русле эмоционально-смыслового подхода // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15, № 2. С. 32–37.

3. Баряева Л. Б., Логинова Е. Т., Лопатина Л. В. Я – говорю! Ребенок в школе. Упражнения с пиктограммами: рабочая тетрадь для занятий. М., 2008. 32 с.
4. Богдашина О. Б. Аутизм. Определение и диагностика. Донецк, 1999. 112 с.
5. Иванов Е. С., Демьянчук Л. Н., Демьянчук Р. В. Детский аутизм: диагностика и коррекция. СПб., 2004. 80 с.
6. Контрольно-диагностические материалы к программам для детей с выраженным нарушением интеллекта / И. В. Барякина [и др.]. Санкт-Петербург, 2015. 240 с.
7. Ларина А. В. Проектирование специальных индивидуальных программ развития. Методические рекомендации. Екатеринбург, 2019. 60 с.
8. Лебединская К. С. Ранний детский аутизм // Детский аутизм. Хрестоматия : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед., психол. и мед. уч. заведений. СПб., 2011. 368 с.
9. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма. М., 1991. 53 с.
10. Леонова И. В. Развитие коммуникативных навыков и речи у детей, имеющих РАС и другие нарушения развития. М., 2016. 36 с.
11. Морозова Т. И. Методические рекомендации по коррекции нарушений речевого развития при детском аутизме // Аутизм: методические рекомендации по психолого-педагогической коррекции / под ред. С. А. Морозова. М., 2001. С. 102–131.
12. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М., 2010. 76 с.
13. Никольская О. С., Розенблум С. А. Дети с расстройством аутистического спектра : учеб. пособие для общеобразовательных организаций. М., 2019. 43 с.
14. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М., 2015. 158 с.
15. Хаустов А. В. Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом. М. 2007. 35 с.

## **ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИЧЕСКОГО СПЕКТРА НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА С ПРИМЕНЕНИЕМ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ**

**Задорина Валерия Юрьевна,**

учитель высшей квалификационной категории, ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», г. Екатеринбург, Россия; lerochkazadorina@yandex.ru

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

**Ключевые слова:** детский аутизм; дети-аутисты; РАС; расстройства аутистического спектра; школьники; изобразительная деятельность; рисование; уроки изобразительного искусства; нетрадиционные техники; индивидуальный подход; творческий потенциал; ситуация успеха

## **EDUCATION OF CHILDRENE WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS IN FINE ART LESSONS USING NON-TRADITIONAL DRAWING TECHNIQUES**

**Zadorina Valeria Yuryevna,**

Teacher of the Highest Qualification Category, Ekaterinburg School No. 3 Implementing Adapted Basic Educational Programs, Ekaterinburg, Russia

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

**Keywords:** childhood autism; autistic children; autism spectrum disorders; pupils; visual activity; drawing; fine arts lessons; unconventional techniques; individual approach; creative potential; success situation

Один из основных принципов образования детей с расстройством аутистического спектра (РАС) – индивидуальный подход. Каждый ребёнок с синдромом аутистического спектра имеет свои своеобразные особенности, и тому соответствующую методику обучения и подход нужно использовать для каждого из них. Изобразительное искусство хорошо подходит для обучения детей с расстройством аутистического спектра, так как дает возможность проявления творческого потенциала и соединения воедино мыслительных процессов и моторики.

Ребёнок с расстройством аутистического спектра часто имеет ограниченный набор коммуникативных навыков, что затрудняет ему общение в обычном стиле. В изобразительном искусстве он может выразить свои



эмоции, мысли и чувства, не используя слова. Это позволяет ребёнку «говорить» на языке рисунка. Учитель может использовать эту возможность для установления связи с ребёнком и помочь ему раскрыть свой творческий потенциал, а также использовать рисунок для изучения социальных норм и эмоционального развития.

Обучение рисованию может улучшить координацию движений и увеличить устойчивость внимания, которые так же являются частыми проблемами детей расстройством аутистического спектра. Поэтому учитель должен изучить особенности восприятия рисунка ребенка с расстройством аутистического спектра, используемую им технику и предпочтения, чтобы найти подходящий индивидуальный метод обучения.

Поскольку каждый ребенок с расстройством аутистического спектра уникален, учитель должен учитывать его степень развития и особенности восприятия. Для детей, которые не могут сфокусироваться на одной задаче, можно предложить многократное кратковременное рисование, которое впоследствии можно будет собрать в общую работу.

Неспособность точно изобразить перспективу и пропорции может быть прощена в случае таких детей, и, наоборот, можно сосредоточить внимание на цвете, форме и интерпретации ребенком окружающего мира. Начинать следует с простых заданий и развития ребенка, постепенно добавляя новые элементы, такие как тени, текстуры и этнические компоненты.

В целом изобразительное искусство может быть эффективным методом для обучения детей с расстройством аутистического спектра, дающим возможность контакта с окружающим миром и поддержки творческих способностей. Использование индивидуального подхода к каждому ребенку позволит в полной мере раскрыть его творческий потенциал и образование.

В нашей школе обучаются дети, имеющие данный диагноз, после определённого времени, стало понятно, что к этим детям требуется особый подход. В помощь и адаптации ребёнка с расстройством аутистического спектра к внешнему миру, могут выступить уроки рисования, которые помогают моделировать и «проигрывать» различные проблемные ситуации, формируя адекватную социальную компетентность личности.

На уроках я использую помимо традиционных техник рисования (красками, карандашами, мелками) и нетрадиционные техники. Это пальчиковая живопись, водяная печать, использование различных приспособлений для рисования, такие как ушные палочки, губки, вата, штампики сделанные из корок или из самих фруктов и овощей. Дети рисуют также на мятой, цветной, наждачной бумаге и т. п. Рисование развивает у ребёнка воображение, совершенствуют мышление, а также развивает мелкую моторику. Часто дети через рисунок «транслируют» свои

желания, потребности, иногда тревожные моменты в жизни. Иногда проще нарисовать о своих потребностях и желаниях, нежели сказать, особенно если ребёнок не говорит. В процессе рисования можно вовлечь ребёнка в общение с взрослым. Необходимо постепенно его подвести к этому через различные игры, связанные с рисованием. Постепенно ребёнок вовлекается в процесс рисования. Возможно, это не удаётся сразу, какое-то время ребенок может наблюдать со стороны. Надо начинать рисовать с ним рисунок, вовлекая его, заинтересовав рассказом, процессом, манипуляциями с различными материалами. Постепенно можно усложнять работу.

Как и в любой деятельности, когда ребёнок видит конкретный результат своей работы, это повышает мотивацию к рисованию и является важным этапом обучения детей графическим навыкам. На этом этапе у ребенка, как правило, проявляется моторная неловкость. Ребёнок с трудом ориентируется на альбомном листе, не может определиться с расположением изображения, неправильно держит карандаш или кисточку, сжимает слабо или слишком сильно, порой оставляя слишком яркий след или даже прорывает бумагу. Поэтому основная помощь педагога состоит в передаче ему моторного стереотипа действий, движения, т. е. проще говоря, мы манипулируем руками ребенка, используя метод «рука в руке»: вкладываем карандаш или кисточку в его руку и ею рисуем. Постепенно, по мере того как формируется произвольное внимание ребёнка и становятся более уверенными его движения, можно уменьшать физическую поддержку его руки: не держим карандаш, а только поддерживаем локоть. Но, после того как дети овладеют элементарными графическими движениями, научатся произвольно регулировать их в зависимости от формы изображаемого предмета, рекомендуется переходить к рисованию предметов с натуры. Например, предлагается нарисовать машинку (пирамидку, игрушечную собачку, цветок и т. п.) Перед началом рисования педагог предлагает исследовать игрушку (или тот предмет, который будут рисовать), поиграть с ней. Следует добиваться, чтобы дети в процессе осязательного и зрительного восприятия образцов проводили их тщательный анализ, верно, называли (показывали) их существенные признаки, соотносили с рисуемым предметом. Затем, предлагается ребёнку собрать из элементов (шаблонов) готовый к рисованию объект. 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. (Правда, у некоторых детей критичность на очень низком уровне, и они не видят разницы меж-

ду образцом и полученным изображением). Часто при рисовании у ребенка возникают сложности в передаче формы, фактуры рисуемого предмета. В этом случае могут помочь занятия, направленные на развитие сенсорных систем: зрения, слуха, осязания, обоняния и вкуса. Чем больше развиты органы чувств, тем легче ребёнку ориентироваться в окружающем мире. Дети с расстройством аутистического спектра очень разнятся и по манере исполнения рисунка. В одном случае они возвращаются к ранее начатому рисунку и рисуют в несколько этапов, «совершенствуя» его. В другом случае, прорисовав какой-то фрагмент или ситуацию из жизни, ребенок переходит к новому рисунку, не закончив ранее начатый рисунок. В этом случае, можно предложить помощь, задать наводящие вопросы, обыграть ситуацию. Очень важно установить эмоциональную связь с ребенком. Нельзя быть слишком активным, навязывать взаимодействие и задавать прямые вопросы, если нет контакта между учителем и ребенком. В конце занятия необходимо совместно с ребёнком сопоставлять его рисунки с образцом. Возможно периодически, дублировать занятия, повторять ситуацию «успеха». Отрицательное отношение возникает при отсутствии успехов. Напротив, приятные переживания, связанные с похвалой учителя, признанием коллектива, пониманием своих возможностей, возбуждают активность, стремление лучше учиться, интерес к работе.

Изобразительное искусство может стать эффективным инструментом для образования детей с расстройствами аутистического спектра, позволяющим им раскрыть свой творческий потенциал и обучаться новым навыкам. Использование индивидуального подхода и сотрудничество с родителями и терапевтами помогут таким детям достичь лучших результатов в изучении искусства и интегрироваться в общество в целом.

Кроме того, важно помнить, что все дети с расстройствами аутистического спектра разные, и индивидуальный подход должен учитывать не только их возраст и особенности, но и индивидуальные потребности и интересы. Вместе с тем, использование изобразительного искусства может помочь ребенку развивать крупную и мелкую моторику, улучшать координацию движений, а также поможет в развитии эмоциональных навыков и социальной адаптации. Наконец, обучение изобразительному искусству может стать важным и даже центральным компонентом программы образования детей с расстройством аутистического спектра, способствуя их полноценному развитию и социальной интеграции.

В целом, изобразительное искусство может стать мощным инструментом для образования и социальной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра. Его использование с индивидуальным подходом, сотрудничеством с родителями и терапевтами, а также включение в программы обучения учителей могут помочь детям с расстройством аути-

стического спектра достичь лучших результатов в изучении искусства и улучшать их социальную адаптацию.

### **Литература**

1. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! Пособие для учителя. М., 1988. 208 с.
2. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как её создать : книга для учителя. М., 1991. 176 с.
3. Волкмар Ф. Р., Вайзнер Л. А. Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Кн. 1. Екатеринбург, 2014. 225 с.
4. Воронкова В. В., Дмитриев А. А., Грошенков И. А. Олигофренопедагогика : учеб. пособие для вузов. Москва, 2009. 397 с.
5. Гаврилушкина О. П., Соколова НД. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников: кн. для воспитателя. Москва, 1985. 72 с.
6. Грошенков И. А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида : учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. Москва, 2002. 208 с.
7. Жуковская Р. И. Игра и ее педагогическое значение. Москва, 2006. 110 с.
8. Казакова Т. Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества. М., 2006. 178 с.
9. Комарова Т. С. Изобразительное искусство детей в детском саду и школе. Преемственность в работе детского сада и начальной школы. М., 2000. 288 с.
10. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма. М., 1991. 53 с.
11. Леонова И. В. Развитие коммуникативных навыков и речи у детей, имеющих РАС и другие нарушения развития. М., 2016. 36 с.
12. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М., 2010. 76 с.
13. Никольская О. С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. М., 2008. 148 с.
14. Пичугина Г. А. Дидактическая игра в учебном процессе как средство повышения эффективности обучения : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2003. 162 с.
15. Узнадзе Д. Н. Антология гуманной педагогики. М., 2000. 224 с.

**СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ  
ПО СЕНСОРНОМУ РАЗВИТИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
С УМЕРЕННОЙ, ТЯЖЕЛОЙ И ГЛУБОКОЙ УМСТВЕННОЙ  
ОТСТАЛОСТЬЮ, ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ  
НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

**Закеряева Лариса Николаевна,**

учитель, ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», г. Екатеринбург, Россия; larazk@mail.ru

**Макарова Елена Викторовна,**

учитель, ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», г. Екатеринбург, Россия; makelvik@mail.ru

**Аннотация.** В статье раскрыты особенности формирования сенсорной сферы у детей с выраженными интеллектуальными нарушениями. Представлены ориентиры для отбора содержания педагогической работы по сенсорному развитию для данной категории обучающихся. Содержится практический материал, раскрывающий целенаправленное, содержательно наполненное, логически выстроенное взаимодействие педагога с ребёнком с учётом уровня актуального развития обучающегося, его возможностей. Эффективность реализации коррекционного курса «Сенсорное развитие» для обучающихся с ментальными нарушениями предопределяется учетом системно-деятельностного, личностно ориентированного и индивидуального подхода.

**Ключевые слова:** олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; сенсорное развитие; ментальные нарушения; системно-деятельностный подход; личностно ориентированный подход; индивидуальный подход; коррекционно-развивающая работа; тяжелые множественные нарушения развития

**THE CONTENT OF CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL  
WORK ON THE SENSORY DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH  
MODERATE, SEVERE AND PROFOUND MENTAL RETARDATION,  
SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISABILITIES**

**Zakeryaeva Larisa Nikolaevna,**

Teacher, Ekaterinburg School No. 3 Implementing Adapted Basic Educational Programs, Ekaterinburg, Russia

**Makarova Elena Victorovna,**

Teacher, Ekaterinburg School No. 3 Implementing Adapted Basic Educational Programs, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article reveals the peculiarities of sensory sphere formation in children with severe intellectual disabilities. Reference points for the selection of the content of pedagogical work on sensory development for this category of students are presented. It contains practical material, disclosing purposeful, meaningful, logically built interaction of the teacher with the child taking into account the level of the learner's actual development and his/her possibilities. The effectiveness of the implementation of the remedial course "Sensory development" for students with mental disorders is predetermined by taking into account the system-activity, personally-oriented and individual approach.

**Keywords:** oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellect disorders; intellectual impairment; sensory development; mental disorders; system-activity approach; person-centered approach; individual approach; correctional and developmental work; severe multiple developmental disorders

Специфика сенсорной сферы у обучающихся с умеренной, тяжёлой и глубокой умственной отсталостью, тяжёлыми множественными нарушениями развития характеризуется тем, что сенсорный опыт у детей спонтанно не формируется и чем тяжелее нарушения у ребенка, тем значительнее роль развития чувственного опыта: ощущений и восприятий. Целью обучения является обогащение чувственного опыта в процессе целенаправленного систематического воздействия на сохранные анализаторы.

Программно-методический материал по коррекционному курсу «Сенсорное развитие» в Федеральной адаптированной основной общеобразовательной программе обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) вариант 2 включает 5 разделов (зрительное, слуховое, кинестетическое, восприятие запаха и вкуса), представлены направления работы в рамках этих разделов.

Анализ литературы по проблеме сенсорного развития обучающихся по 2 варианту ФАООП показал, что данное направление в специальной педагогике мало освещено специалистами-практиками и захватывает общие аспекты сенсорного становления, не акцентируется внимание на более частных проблемах сенсорного развития. Вроде бы все понятно: цвет, форма, величина. Работа и строилась следующим образом: отдельно поработали с формой, отдельно с цветом, величиной.

Авторы статьи предлагают своё видение разделов содержания программного материала в рамках коррекционного курса «Сенсорное развитие» для обучающихся с 1 по 4 класс, дифференцированных видов учебной деятельности и педагогических приёмов, используемых при изучении каждой отдельно взятой темы раздела, которые способствуют вовлечению практически всех видов восприятий: тактильного, обонятельного, вкусового, слухового, зрительного, причём на представлениях ближнего окружения, являющихся жизненно-значимыми для социальной адаптации обучающихся.

Рассмотрим на некоторых примерах:

1. Разделы содержания программного материала по сенсорному развитию для обучающихся с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью одинаковые: «Объёмные фигуры», «Плоскостные фигуры», «Размер», «Цвет», «Вкусовое восприятие», «Обоняние», «Кинестетическое восприятие (проприоцептивное и вестибулярное)», «Тактильное восприятие». Но объём изучаемого материала для обучающихся вышеуказанных категорий отличается качественно и количественно. Так, обучающиеся с умеренной умственной отсталостью знакомятся с шаром, кубом, конусом, бруском (кирпичиком), обучающиеся с тяжёлой умственной отсталостью учатся обследовать, группировать, дифференцировать только три объёмные фигуры. Аналогично уменьшен объём изучаемых плоскостных фигур для обучающихся с тяжёлой умственной отсталостью. При сравнении предметов по размеру, обучающиеся с умеренной умственной отсталостью используют понятия «большой, средний, маленький», обучающиеся с тяжёлой умственной отсталостью учатся различать только очевидно контрастные по размеру предметы (большой – маленький), сначала однородные (мячи), позднее разнородные (мяч, мишка).

2. Виды учебной деятельности при изучении темы «Шар» воздействуют на все виды восприятия.

*Зрительное* – рассматривают, осуществляют манипулятивные действия, дифференцируют по размеру, раскладывая по коробкам, достают из сухого бассейна с опорой на зрительный анализатор, выбирают один из 2-х контрастных цветов, выбирают из 2-х различных по размеру, цвету или фактуре, практикуются в выборе предметов имеющих форму шара (мяч, апельсин, бусины), выбирают фрукты, овощи – круглой формы (банан-яблоко), соотносят реальный предмет с картинкой цветной и чёрно-белой, узнают предмет на картинках без предъявления реального предмета, составляют картинки с изображениями предметов круглой формы из 3-4 частей от простой до сложной конфигурации, раскрашивают, обводят по трафарету, составляют сериационные ряды.

*Слуховое* – выбирают из 2-х шариков, контрастные по звучанию – пыхающий или пищащий.

*Тактильное восприятие* – ощупывают разнофактурные шарики (шершавые, гладкие, ключие), выбирают шарики на ощупь из волшебного мешочка, на ощупь различные по величине. Лепят из пластилина, солёного теста предметы круглой формы. Выполняют различные упражнения с массажными мячиками.

*Восприятие вкуса и запаха* – знакомятся с запахом, вкусом, цветом и размером яблок, а впоследствии помидора и луковицы.

Таким образом, при изучении темы «Шар» задействованы все виды восприятия. Аналогичные формы работы применяются при изучении других разделов «Плоскостные фигуры», «Цвет», «Форма», «Размер».

При формировании сенсорных эталонов у обучающихся применяется принцип «от простого к сложному», Работа начинается с применения простых игр, использования простых доступных инструкций, постепенно усложняются как игры, пособия, так и инструкции.

Материал, который предлагается обучающимся, зависит от уровня развития конкретного ребенка. В начале работы по формированию и развитию сенсорных эталонов у обучающихся задания, игры и предъявляемые инструкции достаточно просты как для обучающихся с тяжелой умственной отсталостью, так и для обучающихся с умеренной умственной отсталостью. Для детей с умеренной умственной отсталостью, в конечном итоге, задания будут более сложные, чем предъявляемые материалы и инструкции для детей с тяжелой умственной отсталостью.

В процессе работы над формированием представления о свойстве предмета с последующим сравнением предметов, применяется определенный алгоритм действий в соответствии с принципом «от простого к сложному».

Последовательность этапов работы по формированию сенсорных эталонов соответствует постепенному усложнению заданий и инструкций, предъявляемых обучающимся на занятии:

1. Формирование представления о свойстве предмета с последующим сравнением предметов начинается с изучения двух предметов, контрастных по одному признаку и одинаковых по всем остальным параметрам. При этом подключаются, по возможности, различные анализаторы, т. е. используем зрительное, слуховое, тактильное восприятия, обоняние, вкусовое восприятие.

На следующих этапах происходит усложнение заданий.

2. Уменьшение контрастности заданного параметра при сравнении двух предметов.

3. Увеличение количества параметров (два и более), по которым различаются два изучаемых предмета, соответственно, увеличение и количества анализаторов, которые задействованы в изучении и сравнении предметов.

4. Увеличение количества предметов, которые сравниваются по заданному признаку, при этом количество параметров, по которым различаются предметы, увеличивается.

5. Исключение одного или нескольких анализаторов при дифференцировании предметов по заданному признаку.

6. Использование вместо предметов их изображений (рисунок, фото), алгоритм действий повторяет 1–4 этапы.



7. Использование дидактических игр для закрепления представления о свойстве предмета и навыка сравнения предметов по заданному признаку.

В процессе сенсорного развития обучающихся с глубокой умственной отсталостью, тяжёлыми множественными нарушениями развития речь идёт об активностях, под которыми подразумеваются психические, физические, физиологические, речевые реакции ребенка в ответ на различные раздражители, например: эмоционально-двигательная отзывчивость, концентрация внимания, вокализация.

Основопологающей целью представленной работы по сенсорному развитию обучающихся с умеренной, тяжёлой и глубокой умственной отсталостью, тяжёлыми множественными нарушениями развития является формирование восприятия особым ребенком окружающего мира с его красками, запахами и звуками, овладение учащимися множеством практических действий, которые пригодятся им в жизни.

### Литература

1. Баилова Т. А., Александрова Н. А. Как помочь малышу со сложными нарушениями развития : пособие для родителей. М., 2008. 111 с.
2. Бгажнокова И. М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжёлыми и множественными нарушениями развития. М., 2010. 342 с.
3. Венгер Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет. М., 1988. 144 с.
4. Венгер Л. А. Восприятие и обучение. М., 1969. 256 с.
5. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжёлыми и множественными нарушениями развития : программно-методические материалы / И. М. Бгажнокова [и др.]. М., 2012. 239 с.
6. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь : учеб. пособие для студ, высш. учеб. заведений / под ред. М. В. Жигоревой. М., 2006. 356 с.
7. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. СПб., 2003. 462 с.
8. Лобанова Е. А. Дошкольная педагогика. Балашов, 2005. 76 с.
9. Мамайчук И. И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции. СПб., 2000. 168 с.
10. Метинская Н. А. Психическое развитие ребёнка от рождения до 10 лет. М., 1996. 384 с.
11. Модель психолого-педагогической помощи детям школьного возраста с тяжёлыми и множественными нарушениями развития / под ред. А. В. Рязановой, Д. В. Ермолаева. М., 2011. 80 с.
12. Монтессори М. Помогите сделать это самому! М., 2000. 272 с.

13. Программа обучения учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / под ред. Л. Б. Баряева, Н. Н. Яковлевой. СПб., 2011. 480 с.

14. Ремезова Л. А., Буковцова Н. И., Елизарова Н. В. Составление индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, обучающихся в общеобразовательной школе : учебно-методическое пособие. Самара, 2012. 32 с.

15. Рязанова А. В. Основные принципы организации развивающей среды для ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2014. № 3. С. 38–43.

## **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ЧЕРЕЗ ИГРОВЫЕ СИТУАЦИИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Иванов Андрей Владимирович,**

студент 1 курса магистратуры Института естествознания, физической культуры и туризма, кафедра географии, методики географического образования и туризма, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; wok.man.andrew@gmail.com

**Научный руководитель: Зак Галина Георгиевна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; galina.zak@mail.ru

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме формирования навыков самообслуживания у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). В статье рассмотрены игровые ситуации во внеурочной деятельности, при помощи которых у обучающихся будут сформированы на более высоком уровне навыки самообслуживания. Представлены разные взгляды учёных на понятия «навыки самообслуживания» и «умственная отсталость». Подробно описываются педагогические условия, необходимые для формирования навыков самообслуживания у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в процессе игровой деятельности. Данная статья будет интересна студентам дефектологических факультетов, а также практикующим олигофренопедагогам и родителям обучающихся с умственной отсталостью.

**Ключевые слова:** олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; навыки самообслуживания; игровые ситуации; внеурочная деятельность; педагогические условия

## **FORMATION OF SELF-SERVICE SKILLS IN STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION THROUGH GAME SITUATIONS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES**

**Ivanov Andrey Vladimirovich,**

1<sup>st</sup> year Master's Degree Student of the Institute of Natural Sciences, Physical Culture and Tourism, Department of Geography, Methods of Geographical Education and Tourism, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Scientific adviser: Zak Galina Georgievna,** Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article is devoted to the problem of formation of self-service skills in students with mental retardation (intellectual disabilities). The article considers game situations in extracurricular activities, with the help of which students will develop self-

service skills at a higher level. Different views of scientists on the concepts of “self-service skills” and “mental retardation” are presented. The pedagogical conditions necessary for the formation of self-service skills in students with mental retardation (intellectual disabilities) in the process of gaming activity are described in detail. This article will be of interest to students of defectology faculties, as well as practicing oligophrenopedagogues and parents of students with mental retardation.

**Keywords:** oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellect disorders; intellectual impairment; self-care skills; game situations; extracurricular activities; pedagogical conditions

Под навыками самообслуживания понимается культура человека, основывающуюся на формировании у детей определенных культурно-гигиенических умений и навыков, правил приема пищи, аккуратному отношению к личным вещам. У обучающихся с умственной отсталостью из-за особенностей их интеллектуального и познавательного развития навыки самообслуживания формируются со значительным опозданием и с большим трудом.

Как отмечает С. А. Козлова, самообслуживание играет значительную роль в развитии у ребенка самостоятельности [4]. Важно как можно раньше начинать формировать навыки самообслуживания у детей, но при этом опираться на их индивидуальные возможности и особенности, так как осознание выполняемых действий у них происходит по-разному.

Освоение обучающимися навыков самообслуживания напрямую влияет на их самооценку, а также на независимость и первые шаги социализации в обществе. Эти знания и умения в значительной мере обеспечивают обучающимся самостоятельность, уверенность и независимость от окружающих.

По утверждению В. Г. Нечаевой, при освоении обучающимися навыков самообслуживания, перед ними всегда ставится конкретная цель, достижение которой жизненно необходимо для них. Обслуживая себя, ребенок проявляет некоторые умственные и физические усилия. Они заметнее выделяются в его деятельности, чем он младше и чем меньше владеет навыками самообслуживания [13].

Важно при формировании у обучающихся навыков самообслуживания учитывать то обстоятельство, что они опираются на подражание, т. е. следуют примерам, которые им показывают взрослые. Эта особенность поможет правильно выстроить необходимые пути по формированию данного навыка.

Как считал Ц. П. Короленко, дифференцированный и индивидуальный подходы влияют на эффективность педагогической работы по формированию бытовых навыков. Стимулирование деятельности обучающихся похвалой и одобрением – сильные воспитательные приемы. Эти мероприятия следует проводить для того, чтобы у обучающихся форми-

ровалось умение правильно оценивать ситуацию, поддерживать беседу и отвечать на вопросы [6].

Следовательно, навыки самообслуживания играют особую роль в становлении самостоятельности у обучающихся с умственной отсталостью. Они обеспечивают им возможность успешно адаптироваться к социальной жизни, интегрироваться в общество.

Под термином «умственная отсталость» понимается «состояние задержанного или неполного умственного развития, характеризующиеся прежде всего снижением навыков, возникающих в процессе развития, и навыков, которые определяют общий уровень интеллекта, т.е. познавательных способностей, моторных, речевых, социальной дееспособности».

Понятие «олигофрения» впервые ввёл в 1915 году немецкий психиатр Э. Крепелин, как близкое по значению к понятию «общая задержка психического развития». Он разделил врожденную умственную отсталость от приобретенной (деменции) и отметил, что олигофрения включает в себя болезненные формы различного генеза.

В настоящее время выделяются несколько основных подходов понимания происхождения умственной отсталости, дифференциация которых основывается на клинико-этиопатогенетических, психолого-педагогических и медицинских принципах.

Г. Е. Сухарева в своей классификации выделила олигофрении в зависимости от времени и фактора воздействия вредных факторов:

- эндогенные олигофрении;
- эмбриопатические олигофрении;
- экзогенные олигофрении [15].

С. С. Мнухин совместно с Д. Н. Исаевым создал классификацию, состоящую из четырех форм олигофрении: астеническая, стеническая, атоническая и дисфорическая [12]. Классификация строится на психопатологическом принципе.

А. Н. Граборов рассматривает умственную отсталость с позиции организации обучения. Он рассматривает умственную отсталость как состояние интеллекта, при котором нарушаются психические функции. Также, как особую категорию, А. Н. Граборов рассматривает умственную отсталость в результате педагогической запущенности [2].

По мнению М. М. Безруких, адаптивные возможности, вне зависимости от степени выраженности нарушения, у обучающихся с умственной отсталостью существенно снижены, что осложняет формирование навыков самообслуживания и сам процесс обучения [1].

Положительное влияние на развитие интеллектуальной сферы у обучающихся с умственной отсталостью оказывают такие факторы как: проведение коррекционных занятий и особая организация урочной и внеурочной работы, основанная на практических упражнениях.

Следовательно, умственная отсталость у обучающихся имеет разные проявления, зависящие от степени тяжести и от индивидуальных особенностей каждого из них.

Важнейшей задачей по становлению у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) социальной адаптации и обретении ими бытовой независимости является формирование у них навыков самообслуживания. Овладение даже простыми навыками снижает не только зависимость ребенка от окружающих, но и повышает уверенность в себе и способствует формированию общей структуры деятельности, в первую очередь трудовой.

По мнению Т. В. Кочевой, формировать навыки самообслуживания у обучающихся с умственной отсталостью следует начинать на уровне дошкольного образования [7].

Как отмечал Г. М. Дульнев, необходимо всегда хвалить обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) за любые самостоятельные действия [3]. В то же время, нужно следить за тем, чтобы не было перенасыщения похвалой.

По мнению А. Р. Малера, расширение социальных связей у обучающихся с умственной отсталостью является одним из важнейших принципов их обучения [10].

При формировании навыков самообслуживания у обучающихся с умственной отсталостью педагог должен ориентироваться на их особые образовательные потребности и особенности развития, создавая благоприятную среду для успешного развития этих навыков.

Как отмечала в своих исследованиях В. Г. Петрова, педагоги должны помочь обучающимся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) освоить нормы взаимоотношений между людьми, способствовать принятию этих норм [14].

В. В. Коркунов в своих исследованиях по формированию навыков самообслуживания у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) выделил следующие особенности: ребенок с двигательными и пространственными нарушениями вынужден длительное время осваивать навык; у большинства обучающихся поражена кора больших полушарий головного мозга, активность которых является фоном для автоматизированного управления движениями [5].

Формирование навыков самообслуживания у обучающихся с умственной отсталостью связано с процессом социальной адаптации, образуя вместе один из механизмов социализации, позволяющих активно включаться в социальную среду и адекватно действовать в различных ситуациях.

Полноценная подготовка обучающихся с умственной отсталостью формированию навыков самообслуживания осуществима только путем целенаправленной педагогической работы во внеурочной деятельности.

В связи с несформированностью мелкой моторики, памяти, внимания, мышления и других функций, обучающимся трудно осваивать определенные навыки напрямую, поэтому формировать навыки самообслуживания лучше через игровые ситуации.

Как считал А. Р. Маллер, овладение навыками самообслуживания снижают зависимость умственно отсталого ребёнка от окружающих, положительно влияют на его самооценку и отношение к труду, формируют представления об аккуратности и опрятности [9].

Педагогические условия, которые способствуют успешному формированию навыков самообслуживания и дальнейшей адаптации к обучению, в том числе трудовому, обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), должны соответствовать особым образовательным потребностям. Для успешного усвоения учебного материала важно сделать его максимально наглядным (фотографии, схемы, макеты, муляжи).

В обучении навыкам самообслуживания обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) большое место занимают игровые методы и приемы: дидактические, сюжетно-ролевые, режиссерские игры, сюрпризные моменты, игровые ситуации. Они позволяют осущестлять развитие в более доступной игровой форме.

Я. Я. Ленюк выделяет три вида дидактических игр: игры с предметами (игрушками, наглядным материалом), словесные и настольные игры. В играх с игрушками, в особенности с куклами, у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) формируются навыки самообслуживания и нравственные качества – отработка культурно-гигиенических навыков, заботливое отношение к кукле, которое затем переносится на сверстников [8].

Как считал А. Р. Маллер, в ходе уроков педагог должен создать необходимые для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) ситуации, организовать сюжетно-ролевые игры, в процессе которых обучающиеся воспроизводят деятельность взрослых, знакомятся с различными правилами, осваивают навыки самообслуживания [11]. С помощью сюжетно-ролевых игр, путем многократных упражнений и повторений, в том числе при активном участии родителей, обучающиеся осваивают необходимые элементарные навыки самообслуживания.

Таким образом, педагогические условия должны решать задачи как коррекционно-педагогической поддержки и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), так и их социализации. Для них важно создавать коррекционно-развивающую и игровую среду, а также условия для организации образовательного пространства в соответствии с особенностями их развития, систему социально-психологического сопровождения, формировать разные варианты образовательного процесса,

которые будут положительно влиять на формирование у них навыков самообслуживания. Важным моментом является налаженное взаимодействие между образовательной организацией и родителями (законными представителями) обучающихся, которое будет способствовать формированию и закреплению у обучающихся навыков самообслуживания в домашней обстановке.

### Литература

1. Безруких М. М., Ефимова С. П. Знаете ли вы своего ученика? М., 1991. 176 с.
2. Граборов А. Н. Вспомогательная школа: (Школа для умственно отсталых детей). М., 1923. 328 с.
3. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. Москва, 1969. 216 с.
4. Козлова С. А. Дошкольная педагогика : учебное пособие. М., 2002. 416 с.
5. Коркунов В. В. Социально-трудовая адаптация учащихся и выпускников вспомогательных школ (принципиальные положения, организация и содержание). М., 1990. 79 с.
6. Короленко Ц. П., Фролова Г. В. Вселенная внутри тебя. М., Новосибирск, 1979. 205 с.
7. Кочнева Т. В. Методические рекомендации для педагогов и родителей, направленные на повышение уровня сформированности навыков самообслуживания у обучающихся с умеренной умственной отсталостью в сочетании с расстройствами аутистического спектра // Образование и воспитание. 2020. № 2 (28). С. 53–56.
8. Ленюк Я. Я. Коррекционно-развивающие упражнения и игры // Дефектология. 1996. № 5. С. 81–83.
9. Маллер А. Р., Цикотко Г. В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2003. 208 с.
10. Маллер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии : практическое пособие. Москва, 2005. 176 с.
11. Маллер А. Р. Помощь детям с недостатками развития : книга для родителей. М., 2006. 72 с.
12. Мнухин С. С., Исаев Д. Н. Актуальные вопросы клинической психопатологии и лечения психических заболеваний. М., 1969. С. 122–131.
13. Нечаева В. Г. Воспитание дошкольника в труде. М., 1988. 256 с.
14. Петрова В. Г. Практическая и умственная деятельность детей олигофренов. М., 1968. 95 с.
15. Сухарева Г. Е. Собрание сочинений : в 3 т. Т. 3: Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Москва, 1965. 337 с.



## НАСТАВНИЧЕСТВО В ШКОЛЕ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

**Иванова Нелли Владимировна,**

учитель, ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 11», г. Екатеринбург, Россия; n.v\_ivanova@mail.ru

**Марейченко Мария Алексеевна,**

учитель, ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 11», г. Екатеринбург, Россия; marymarei14@gmail.com

**Аннотация.** В статье рассматривается явление наставничества в школе. Целью данной статьи является представление опыта наставничества в ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 11». Представлено мнение начинающих специалистов о необходимых качествах наставника. Проведен обзор определений феномена «наставничества». Сделан вывод об отсутствии единого понимания этого понятия среди исследователей. Выделены три направления для успешного функционирования наставничества в обществе. Дана краткая историческая справка основания школы. Рассмотрены выделяемые и реализуемые в школе на сегодняшний день модели наставничества. Намечены перспективы составления индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) педагога. Сделаны выводы о значимости реализации наставничества в каждой образовательной организации.

**Ключевые слова:** наставничество; система наставничества; наставническая деятельность; наставники; педагоги; школы-интернаты; учителя

## MENTORING AT SCHOOL: EXPERIENCE AND PROSPECTS

**Ivanova Nelly Vladimirovna,**

Teacher, Ekaterinburg Boarding School No. 11, Ekaterinburg, Russia

**Mareichenko Maria Alekseevna,**

Teacher, Ekaterinburg Boarding School No. 11, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article discusses the phenomenon of mentoring at school. The purpose of this article is to present the experience of mentoring in the Ekaterinburg Boarding School No. 11. The opinion of novice specialists on the necessary qualities of a mentor is presented. The definitions of the phenomenon of “mentoring” are reviewed. It is concluded that there is no common understanding of this concept among researchers. Three directions have been identified for the successful functioning of mentoring in society. A brief historical background of the foundation of the school is given. The models of mentoring allocated and implemented at the school today are considered. The prospects of drawing up individual educational routes of a teacher are outlined. Conclusions are drawn about the importance of the implementation of mentoring in each educational organization.

**Keywords:** mentoring; mentoring system; mentoring activities; mentors; teachers; boarding schools; teachers

Согласно исследованиям, до начала XXI века наставничество было развито в большей степени. В современности отмечается снижение попу-

лярности данного вида деятельности. В то же время для молодых специалистов, обучавшихся в период пандемии коронавирусной инфекции и, следовательно, получивших недостаточно практических знаний и умений, необходима более интенсивная методическая и психологическая поддержка от старших коллег.

Так, по указу Президента Российской Федерации от 27.06.2022 № 401, 2023-й год в Российской Федерации объявлен Годом педагога и наставника.

По данным исследования Н. Д. Базарновой и Е. В. Игнатьевой, важными качествами для наставника являются не столько его профессиональные компетенции, сколько особенности его личности, а именно готовность делиться опытом, оптимистичность, отзывчивость и прочее [3, с. 95].

Однако в более позднем исследовании авторы отмечают переход функционала наставника от лично-ориентированного к формально-организационному, когда основное внимание уделяется профессиональному становлению молодых специалистов [2, с. 29]. Это может говорить о том, что наставнику следует обладать и достаточными профессиональными компетенциями, и позитивными личностными чертами.

На данный момент нет единого определения понятия наставничества. Этот феномен подразумевает проведение консультаций для молодого специалиста, развитие у него устойчивой нравственной гражданской позиции [1, с. 146]. Идентичными считаются понятия «супервизия», «менторство», «консультирование», «коучинг» [14, с. 80].

Отечественные и зарубежные исследователи считают, что наставничество помогает интегрировать и социализировать молодого педагога, сохранить и расширить опыт предыдущих поколений [3, с. 96].

В работе Л. Г. Почебут наставничество рассматривается как специфическая непрофессиональная педагогическая деятельность, которая оказывает обучающе-воспитательное влияние субъекта на объект деятельности [12, с. 7].

И. В. Круглова считает наставничество длительным, поэтапным, целенаправленным процессом развития и становления личности неопытного педагога, его профессионального и общечеловеческого кругозора, духовности. Это содействует его адаптации на новом рабочем месте, в профессии и усилению мотивации к профессиональному совершенствованию [10, с. 24].

Б. М. Бим-Бад определил наставничество как процесс передачи опыта и знаний от старших специалистам к младшим, форму взаимоотношений между учителем и учеником [4, с. 378].

Е. В. Каракуловой были рассмотрены варианты наставничества во взаимодействии «педагог-родитель» [8, с. 320].

Для успешного функционирования института наставничества в обществе необходимо взаимодействие трех основных направлений: формирование сферы профессиональной деятельности наставников, развитие соответствующей отрасли научного знания и создание системы профессиональной подготовки наставников [5, с. 19].

Молодому педагогу современности необходимы разные модели взаимодействия с наставником и разные их типы. Их соорганизация и взаимодополняемость в этом процессе позволят закрепить специалиста в профессии и на конкретном месте, а также помогут в освоении специальности и поиске в ней своего личного смысла [11, с. 89; 15, с. 14].

Целью данной статьи является представление опыта наставничества в Государственном бюджетном общеобразовательном учреждении Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат № 11» (далее – ГБОУ СО ЕШИ № 11).

История Екатеринбургской школы-интерната № 11 началась в 1970-х годах, когда она являлась школой-интернатом № 89 для глухих детей. Учреждение расположилось в Орджоникидзевском районе города Свердловска в четырехэтажном здании, которое было построено в 1960-м году.

Первым возглавил школу инженер по образованию Бабин Евгений Всеволодович. Заместителем директора по учебно-воспитательной работе была Трубачева Ирина Захаровна, а заместителем директора по воспитательной работе – Лукина Люция Михайловна.

Благодаря Трубачевой Ирине Захаровне в школе началась широкая научная работа. С момента открытия интернат действовал как экспериментальная площадка при НИИ Дефектологии АПН СССР.

Экспериментом руководили доктор педагогических наук А. Г. Зикеев, Т. С. Зыкова, Е. П. Кузьмичева, поэтому они часто посещали школу. Суть эксперимента состояла в сокращении сроков обучения глухих детей. Наполняемость классов была уменьшена с 12–15 человек до 6–7.

Ученые и администрация учреждения предъявляли высокие профессиональные требования к педагогическим работникам. Планы уроков и результаты выполнения контрольных работы учителя классов, в которых проводился эксперимент, отправляли на обработку в Москву.

Итогом исследовательской работы явилось проведение Всероссийской научно-практической конференции школ глухих по проблеме «Пути интенсификации учебно-воспитательного процесса в школе глухих», которая объединила дефектологов со всей страны. Участие в конференции способствовало повышению квалификации педагогического коллектива, были представлены впечатляющие результаты.

Все эти достижения стали возможными благодаря труду директора школы Е. В. Бабина, заместителя директора по учебно-воспитательной работе И. З. Трубачевой, старшего воспитателя Л. М. Лукиной и следу-

ющих педагогов: В. В. Баженовой, З. Д. Гребневой, З. П. Ерыпаловой, Т. П. Зиминной, Л. И. Игнатъевой, С. М. Кошкарова, Р. В. Кузнецовой, Л. П. Макаровой, Н. С. Сарафановой, Н. И. Сингаевской, М. С. Перечневой, Е. А. Перминовой, Т. К. Плетеневой, Т. С. Смирных, Н. В. Чернухи, В. Т. Юркиной.

Директорами школы за всю ее историю являлись Бабин Евгений Всеволодович (1977–1979), Кошкаров Семен Михайлович (1979–1980), Трубачева Ирина Захаровна (1980–1981), Просин Владимир Александрович (1981–1987), Громадская Надежда Михайловна (1987–1990), Шуйская Татьяна Сергеевна (1990–1995), Сарафанова Надежда Степановна (1995–1997, 2004–2006), Трубачева Ирина Юрьевна (1997–2004). С 2006 года по настоящее время директором является Зайцева Ольга Альбертовна.

В ГБОУ СО ЕШИ № 11 наставничество закреплено в Соглашении между Министерством образования и молодежной политики Свердловской области и Свердловской областной организацией Профсоюза работников народного образования и науки Российской Федерации на 2021–2023 годы. Согласно п. 4.1.8, за оказание консультативной, методической и практической помощи специалистам предусмотрена доплата в размере не менее 10% от оклада. В нашей школе она составляет 20%.

Остановимся на рассмотрении моделей наставничества, которые реализуются в ГБОУ СО ЕШИ №11 [6, с. 42]:

1. **«Традиционная модель»** наставничества предполагает межличностное взаимодействие опытного специалиста и начинающего педагога в течение обозначенного промежутка времени.

Эта модель может проявляться и в «ситуационном наставничестве», когда необходимо оказать немедленную помощь в какой-либо ситуации, важной для курируемого.

Для реализации данной модели в нашей школе разработаны планы работы педагога-наставника с 2020 по 2022 годы. Они содержат цель, содержание деятельности, ожидаемые результаты, и собственно план работы.

2. **«Групповое наставничество»** – модель, в которой один наставник работает с группой подопечных одновременно. Взаимодействие предполагается периодически один-два раза в месяц.

В рамках взаимодействия «педагог – ученики» происходит подготовка к Ежегодной школьной научно-практической конференции «Поиск и творчество», когда обучающиеся класса разрабатывают совместный проект под руководством классного руководителя.

К тому же реализуется взаимодействие «ученик-ученик». В 2022 году заключен договор с ГБОУ СО ЦПМСС «Эхо» о сотрудничестве, которое предполагает посещение нашими детьми занятий по «Робототехнике», которые проводят обучающиеся старших классов принимающей стороны. Благодаря данным мероприятиям обучающаяся нашей школы за-

няла второе место в региональном чемпионате «Абилимпикс» 2023-го года в компетенции «Робототехника».

3. В случае **«целесолагающего наставничества»** наставник с молодым специалистом взаимодействуют по заранее обозначенному графику для достижения определенных целей в относительно короткие сроки.

Реализуется при подготовке молодого педагога к профессиональным конкурсам, например, к районному, а затем и областному, этапам конкурса «Молодой учитель». В течение этого времени конкурсанту оказывается как организационная, так и методическая помощь.

Взаимодействие «педагог-ученик» происходит при подготовке обучающегося к участию в региональном чемпионате «Абилимпикс» по определенной компетенции и отборочных этапах национального чемпионата «Абилимпикс».

4. **«Флэш-наставничество»** предполагает однократные встречи сотрудников с более опытной коллегой для кратковременного (не более часа) обсуждения общих задач, проблем, интересов.

Происходит при проведении более в какой-либо сфере опытным специалистом мастер-классов, занятий, тестирований, совместных проектов, вечеров и прочего.

**Групповое флэш-наставничество** происходит, когда наставник взаимодействует с группой начинающих педагогов.

В отношении молодых учителей нашей школы реализуется через деятельность Орджоникидзевской районной организации Профсоюза, а именно через проведение Весенней и Осенней школ молодых педагогов.

5. **«Виртуальное наставничество»** осуществляется при использовании информационно-коммуникационных технологий, таких как видеоконференции, платформы для дистанционного обучения, онлайн-сервисы социальных сетей и пр.

Этот тип наставничества часто применяется при взаимодействии «педагог-родитель» через проведение онлайн-консультаций, родительских собраний в онлайн-формате, консультирование посредством различных мессенджеров.

6. **«Реверсивное наставничество»** предполагает, что начинающий специалист оказывает помощь и поддержку более опытному и квалифицированному специалисту в освоении новых тенденций или технологий [7, с. 159].

Данная модель реализуется в школе регулярно и может приобретать «ситуационный» характер, то есть необходимость в оказании помощи педагогам старшего поколения при их работе с современными техническими устройствами может возникать в любой момент рабочего времени.

В результате применяемых в ГБОУ СО ЕШИ № 11 моделей наставничества планируется составлять индивидуальные образовательные

маршруты (ИОМ) педагога в виде структурированной таблицы, где будут обозначены психологическое и педагогическое, методическое, профессиональное направления, а также применяемые информационные технологии. Разработка ИОМ предполагает 3 этапа: диагностико-аналитический, содержательно-технологический и оценочно-рефлексивный.

Таким образом, правильно и тщательно организованная наставническая деятельность в школе оказывает положительное влияние на воспитание начинающих педагогов и атмосферу в коллективе [9; 13]. Посредством наставничества ускоряется процесс профессионального и личностного роста молодого учителя, что в дальнейшем приводит к более высоким результатам образовательной организации и закреплению специалистов на рабочих местах.

### Литература

1. Антипин С. Г. Традиции наставничества в истории отечественного образования : дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2011. 170 с.

2. Базарнова Н. Д., Игнатьева Е. В., Лабазова А. В. Трансформация профессионально-личностных качеств наставника в истории отечественной школы // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63. С. 29–32.

3. Базарнова Н. Д., Игнатьева Е. В. Наставничество в современной школе: миф или реальность? // Вестник Мининского университета. 2018. № 2. С. 88–100. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-v-sovremennoy-shkole-mif-ili-realnost> (дата обращения: 06.04.2023).

4. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. 527 с.

5. Галагузова М. А., Головнев А. В. Наставничество: из прошлого в настоящее // Педагогический журнал Башкортостана. 2018. № 6. С. 16–22. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-iz-proshlogo-v-nastoyashee> (дата обращения: 06.04.2023).

6. Грязнова Е. Р. Трансформация института наставничества: объективная реальность и мифы // Профессиональная ориентация. 2018. № 1. С. 40–44. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-instituta-nastavnichestva-obektivnaya-realnost-i-mify> (дата обращения: 06.04.2023).

7. Дорохова Т. С., Галагузова Ю. Н. Методологические основания реверсивного наставничества в профессиональной деятельности педагогов // Педагогическое образование в России. 2022. № 5. С. 154–162. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovaniya-reversivnogo-nastavnichestva-v-professionalnoy-deyatelnosti-pedagogov> (дата обращения: 07.04.2023).

8. Каракулова Е. В. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с тяжелым нарушением речи в процессе консультативной работы // Междисциплинарный подход в изучении и образовании лиц с особыми по-

требностями : материалы всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 2019. С. 318–323.

9. Карачева Е. В. Институт наставничества: пережиток прошлого или актуальная реальность // Стратегия развития социальных общностей, институтов и территорий : материалы Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2015. С. 75–81.

10. Круглова И. В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2007. 27 с.

11. Поздеева С. И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 2. С. 87–91. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-deyatelnostnoe-soprovozhdenie-molodogo-spetsialista-modeli-i-tipy-nastavnichestva> (дата обращения: 07.04.2023).

12. Почебут Л. Г. Социально-психологические аспекты наставничества на производстве : автореф. дисс. ... канд. псих. наук. Ленинград, 1979. 17 с.

13. Соина В. М. Наставничество как предмет научной рефлексии // МНКО. 2020. № 5. С. 232–234. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-predmet-nauchnoy-refleksii> (дата обращения: 07.04.2023).

14. Чеглакова Л. М. Наставничество: новые контуры организации социального пространства обучения и развития персонала промышленных организаций // Экономическая социология. 2011. № 2. С. 80–98.

15. Яровых Ю. В. Карьерный рост педагога: типологизация, проблемы, перспективы // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2013. Вып. 5. С. 13–17.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЖЕСТОВ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ, ТЯЖЕЛЫЕ МНОЖЕСТВЕННЫЕ НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ, НА УРОКАХ «РЕЧЬ И АЛЬТЕРНАТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ»**

**Котова Ольга Викторовна,**

учитель, ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3», г. Екатеринбург,  
Россия; oligopidagog@mail.ru

**Аннотация.** В статье дается обоснование и раскрывается актуальность использования жестовой системы в качестве средства поддерживающей и альтернативной коммуникации для обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями развития. Уделяется внимание условиям, которые следует учитывать при отборе жестов для работы с данной категорией детей. Приводится примерный перечень жестов, которые используются в работе с детьми на уроках «Речь и альтернативная коммуникация» и на занятиях коррекционного курса «Альтернативная коммуникация». В тексте даны образцы упражнений, которые включают в себя использование жестов. Подчеркивается важность документирования жестов, которыми владеет ребенок для оптимизации его контакта с окружающими людьми. Статья будет полезной для студентов дефектологических факультетов, привлечет внимание педагогов, работающих с детьми, имеющими выраженную интеллектуальную недостаточность, тяжелые множественные нарушения развития.

**Ключевые слова:** олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; дети с нарушениями интеллекта; тяжелые множественные нарушения развития; альтернативная коммуникация; поддерживающая коммуникация; жестовая речь; коммуникативная деятельность

## **THE USE OF GESTURES WHEN WORKING WITH CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES, SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS IN THE LESSONS OF “SPEECH AND ALTERNATIVE COMMUNICATION”**

**Kotova Olga Viktorovna,**

Teacher, Ekaterinburg School No. 3, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article substantiates and reveals the relevance of using the gesture system as a means of supportive and alternative communication for students with moderate, severe, profound mental retardation, severe multiple developmental disorders. Attention is paid to the conditions that should be taken into account when selecting gestures to work with this category of children. An approximate list of gestures that are used in working with children in the lessons of “Speech and alternative communication” and in the classes of the correctional course “Alternative Communication” is given. The text provides examples of exercises that include the use of gestures. The importance of documenting the gestures that a child possesses in order to optimize his contact with other



people is emphasized. The article will be useful for students of defectology faculties, will attract the attention of teachers working with children with severe intellectual disability, severe multiple developmental disorders.

**Keywords:** oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellect disorders; intellectual impairment; children with intellectual disabilities; severe multiple developmental disorders; alternative communication; supportive communication; gesture speech; communicative activity

Чтобы подготовить детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью, ТМНР к взрослой жизни с максимально возможной самостоятельностью в обслуживании и удовлетворении своих потребностей, во взаимодействии с окружающими, необходимо создать условия для овладения ими доступной системой коммуникации.

При отсутствии или ограничении устной речи, неразвитой способности воспринимать плоскостные изображения, доступным коммуникативным средством передачи и приема информации становятся жесты, поскольку они позволяют сформировать зрительный образ звучащей языковой единицы. Использование коммуникации с опорой на жесты обеспечивает понимание ребенка окружающими, дает ему почувствовать себя полноценным участником общения.

Жестовые системы построены на основе устного языка, их легче использовать вместе с речью. Это важно, потому что в работе с альтернативной коммуникацией речь и жесты обычно используются одновременно.

Освоение и использование жестов доступно для категории детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью, поскольку движения, сопровождающие речевое высказывание, выступают в качестве ретранслятора коммуникативного сигнала.

Обучение жестам целесообразно начинать с упражнений на осязание, цель которых – дать ребенку максимум ощущений от собственных рук. Движения рук ребенок осваивает с помощью игр, включающих предметно-практические действия, пальчиковой гимнастики, приемов самомассажа и др.

В начале обучения жестам особое внимание уделяется умению ребенка устанавливать зрительный контакт с педагогом (следует, например, использовать яркий макияж, усилить эмоциональную окраску речи).

Чтобы стимулировать инициативу контакта со стороны ребенка, моделируются бытовые ситуации, при которых обучающийся вынужден просить помощи у педагога или одноклассников, выразить свое отношение к чему-либо.

Перед включением в работу жестов учитель оценивает способность и возможность их использования ребенком. Например, для обучающихся с тяжелыми нарушениями двигательной сферы задача освоения и использования жестов будет являться труднодоступной или невыполнимой, по-

этому для таких учеников будут подбираться другие средства альтернативной коммуникации.

В обучении детей с интеллектуальными нарушениями и тяжелыми множественными нарушениями развития мы используем указательный жест; жесты «да» и «нет»; жесты-инструкции: «иди сюда/ко мне», «слушай», «смотри», «дай», «сядь», «встань», «говори»; жесты-правила: «нельзя», «стоп», «жди»; социальные жесты: «привет», «пока», жесты-имитации: «чистить зубы», «умываться»; жесты, обозначающие бытовые предметы: «дом», «часы», «карандаш»; некоторые состояния: «холодно», «жарко», «хорошо», «плохо», действия «есть», «пить», «спать», животных: «заяц», «птица» и др.

Педагог подбирает для работы наиболее распространенные, интуитивно понятные жесты, которые легко считываются детьми.

При предъявлении жеста педагог всегда сопровождает его вербально.

Нужно стараться организовать совместную деятельность учеников, во время которой они смогут использовать изученные жесты, делая их «рабочими»: приветствовать, прощаться, просить что-либо.

В работу также включаем жесты из РЖЯ, если они обозначают такую смысловую единицу или категорию, которую сложно изобразить интуитивно понятным движением: явления природы (солнце, снег, дождь), признаки предметов (чистый, грязный, мокрый), времена года, растения и т. д. Для этого используем материалы сайта «Сурдосервер», канал «Город жестов» на You Tube, при необходимости адаптируя и упрощая их.

Имеет смысл принять и включить в работу жесты, «изобретенные» самим ребенком спонтанно для обозначения чего-либо при условии их предположительно успешной считываемости окружающими. Иногда жесты приходится заменять, если у обучающихся длительное время не формируется привязка слова к предложенному движению.

Процесс овладения жестами решает коррекционные задачи, связанные с формированием и развитием способности к подражанию и действиям по образцу, с недостатками зрительного и слухового восприятия, памяти и мыслительных операций, общей и мелкой моторики, ориентировки в схеме собственного тела. Также жесты способствуют расширению и уточнению пассивного и активного словаря, формированию и развитию связного высказывания, помогают детям различать слова, близкие по звучанию.

У некоторых учеников в процессе овладения жестами появляются первые речевые звуки, поскольку педагог всегда сопровождает движение, обозначающее какую-либо смысловую единицу, вербально.

Замечено, что способность к подражанию за сверстниками, одноклассниками у ребенка гораздо выше, чем за педагогом. Поэтому выпол-

нение совместных групповых упражнений на воспроизведение жестов имеют иногда больший успех, чем индивидуальная работа по обучению двигательным сигналам.

Любые сформированные на учебных занятиях навыки необходимо переносить в новые условия. Поэтому следует вовлекать в коммуникацию все ближайшее окружение ребенка. Для этого составляют словарь жестов (книгу жестов) обучающегося, который должен включать жесты, которыми ребенок уже овладел, и, по возможности, те, которые на данном этапе обучения находятся в стадии освоения.

При изучении букв используются жесты для обозначения звуков – такие жесты предлагает, например, Л. Г. Нуриева для аутичных детей. Это помогает обучающимся запоминать буквы и произносить соответствующие звуки.

Учитель читает детям сказки и стихи, сопровождая ключевые слова жестами. У безречевых детей появляется возможность «рассказать» жестами стихотворение. При работе с «говорящими» детьми использование жестовой опоры обеспечивает ускорение запоминания текста и дает визуальную опору для подсказок сначала педагогом, а затем и учеником самому себе.

Жесты не тормозят, а активизируют речевое высказывание. По итогам наблюдений можно сделать вывод о том, что те речевые единицы, которые прочно вошли в активный словарь ребенка, постепенно перестают сопровождаться жестикуляцией. В «переходный период» можно наблюдать за тем, как ребенок при попытке произнести слово начинает поднимать руку для жестовой «самоподсказки», но окончательно не воспроизводит жест, а останавливает его, поскольку вербальный сигнал в этот момент «обогнал» жестовый и сделал его неактуальным.

На уроках «Речь и альтернативная коммуникация» детям предлагаются упражнения, включающие использование жестов. Например:

– «повтори за мной»: учитель сначала полностью называет предмет, предъявляя его ребенку, затем воспроизводит звукоподражание или слово, параллельно сопровождая его условным жестом: «Гусь – предъявляет фигурку гуся. – Га-га-га». Параллельно показывает жест, имитирующий гусиный клюв. Ребенок повторяет жест, и, по возможности, звукоподражание;

– «разминка»: педагог проговаривает ритмичный текст (можно использовать ненавязчивый музыкальный фон), сопровождая некоторые слова или целые фразы соответствующими жестами, хорошо при этом использовать презентацию из картинок, которые синхронно с речевым и жестовым обозначением будут обозначать называемые смысловые единицы. После этого предполагается совместное с учителем выборочное проговаривание слов речитатива детьми (жестовое и/или вербальное);

– «покажи жестом»: учитель предъявляет предмет (несколько предметов), картинку (серию картинок) или слово (словосочетание или предложение), которое (-ые) ученик должен показать в виде жеста или последовательности жестов;

– «покажи (назови) букву»: ученик показывает и / или называет букву, которая соответствует жесту, демонстрируемому педагогом. Так же можно работать с сочетанием букв.

Упражнения могут быть прямыми и обратными, то есть предполагать или трансляцию, или «расшифровку» жестов вербально и / или с помощью картинок.

Таким образом, использование жестов – это эффективный метод визуальной поддержки в процессе обучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями развития. Он может быть широко использован на различных предметах и курсах учебного плана и имеет большой потенциал для формирования и развития коммуникации обучающихся на разных уровнях речевого развития.

Жесты помогают детям лучше понимать эмоциональные и социальные ситуации, что способствует их более успешной социализации.

### Литература

1. Баряева Л. Б., Лопатина Л. В. Методические аспекты работы с неговорящими детьми с использованием системы альтернативной коммуникации // Специальное образование. 2018. № 4. С. 7–9.

2. Горудко Т. В. Визуальное расписание как средство обучения дополнительной и альтернативной коммуникации лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития // Специальная адукацыя. 2009. № 6. С. 37–41.

3. Ершова О. В., Самаль И. Н. Развитие речи у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития посредством поддерживающей коммуникации // Материалы межрегиональной научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов и слушателей. Екатеринбург, 2011. С. 143–145.

4. Землянова Е. Т. Коммуникация (поддерживающая коммуникация): первые шаги // Дзэфекталогія. 2005. № 4. С. 18–26.

5. Коррекционно-педагогическая работа в домах интернатах для детей с умственным и физическим недоразвитием : учеб.-метод. пособие для педагогов / И. К. Боровская и [и др.] ; под ред. Т. В. Лисовской. Минск, 2010. 392 с.

6. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : учеб.-метод. пособие / М. Вентланд [и др.]. Минск, 2009. 276 с.

7. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей : методическое пособие + наглядные материалы. М., 2017. 130 с.

8. Рыскина В. Альтернативная и дополнительная коммуникация. СПб, 2016. 288 с.

9. Серкина А. В. Средства коммуникации, используемые детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития и глубокой умственной отсталостью // Философия и социальные науки в современном мире. Минск, 2019. С. 563–567.

10. Сороко Е. А. Обучение коммуникации при помощи жестов детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями психического и (или) физического развития // Актуальные вопросы современной науки : сб. науч. работ. Минск, 2014. С. 6–11.

11. Сороко Е. Н. Дополнительная и альтернативная коммуникация как средство нормализации жизни детей с особенностями психофизического развития // Специальное образование: пути развития за 20 лет независимости : материалы науч.-практ. конференции. Алматы, 2012. С. 197–201.

12. Течнер, С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также расстройствами аутистического спектра. М., 2015. 434 с.

13. Филатова И. А., Каракулова Е. В. Организационно-содержательная модель системы комплексного сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития // Специальное образование. 2018. № 3. С. 95–106.

14. Черепанова В. С., Назаревич О. С. Методы альтернативной коммуникации в работе с детьми с расстройством аутистического спектра // Концепт. 2017. С. 3336–3340.

15. Штягинова Е. А. Альтернативная коммуникация : методический сборник // Городская общественная организация инвалидов «Общество «Даун-синдром». Новосибирск, 2012. С. 11–14.

## **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ, ТЯЖЕЛОЙ, ГЛУБОКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ СИСТЕМ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

**Ларина Александра Валерьевна,**

логопед ВКК, руководитель регионального ресурсного центра по развитию системы сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями, с тяжелыми множественными нарушениями развития на территории Свердловской области, г. Екатеринбург, Россия; alexandra.v.larina77@gmail.com

**Аннотация.** Автор статьи представляет систему работу с использованием средств альтернативной коммуникации на логопедических занятиях с детьми, получающими образование по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с интеллектуальными нарушениями, вариант 2. В статье представлена условная классификация групп обучающихся с интеллектуальными нарушениями, не владеющими речью, и методика работы по развитию коммуникативной активности с использованием средств альтернативной коммуникации. Раскрыты основные аспекты работы: ориентация на социализацию обучающихся, применение средств альтернативной коммуникации с учетом индивидуальных особенностей детей, содержание занятий и рекомендуемые методы. В статье представлен пример параметров мониторинга достижений обучающихся в рамках одной темы. Показаны основные направления работы.

**Ключевые слова:** олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; альтернативная коммуникация; коммуникативное развитие; коммуникативная деятельность; средства альтернативной коммуникации

## **DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE CAPABILITIES OF STUDENTS WITH MODERATE, SEVERE, DEEP MENTAL RETARDATION THROUGH THE USE OF VARIOUS ALTERNATIVE COMMUNICATION SYSTEMS**

**Larina Alexandra Valeryevna,**

Speech Therapist Highest Qualification Category, Head of the Regional Resource Center for the Development of the Support System for Children with Intellectual Disabilities, with Severe Multiple Developmental Disabilities in the Sverdlovsk Region, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The author of the article presents a system of work using alternative communication tools in speech therapy classes with children receiving education according to the adapted basic general education program for students with intellectual disabilities, option 2. The article presents a conditional classification of groups of students with intellectual disabilities who do not speak and a methodology for the development of communicative activity using alternative communication tools. The main aspects of the work are revealed: orientation to the socialization of students, the use of alternative

communication tools taking into account the individual characteristics of children, the content of classes and recommended methods. The article presents an example of parameters for monitoring students' achievements within the framework of one topic. The main directions of work are presented.

**Keywords:** oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellect disorders; intellectual impairment; alternative communication; communication development; communicative activity; means of alternative communication

Величина группы людей с нарушениями развития, нуждающихся в неречевой коммуникации, составляет от 0,4 % до 1,2 % населения [8]. Особое значение средства альтернативной коммуникации приобретают для обучающихся с выраженными интеллектуальными нарушениями. Они не столько предоставляют возможности для построения функционирующей системы коммуникации, сколько помогают ребенку лучше овладеть речью на доступном уровне. Кроме того, в процессе межличностного общения невербальные средства коммуникации несут высокую когнитивную нагрузку (Шипицина), что является немаловажным аспектом в части коррекции высших психических функций обучающихся с выраженными интеллектуальными нарушениями.

Среди обучающихся, не владеющих собственной речью, выделяются 3 группы детей:

1 группа – обучающиеся с умеренной умственной отсталостью в сочетании с трудностями использования экспрессивной речи, вызванными нарушениями артикуляционной моторики или органическими нарушениями артикуляционного аппарата. Понимание обращенной речи обучающимся доступно на уровне простых предложений. Обучающийся способен инициировать ситуацию общения. Познавательная деятельность, мотивация к обучению снижены, но продуктивная деятельность доступна при направляющей помощи педагога.

2 группа – обучающиеся с умеренной, тяжелой умственной отсталостью. В данной группе отмечаются трудности оформления экспрессивной и импрессивной речи. Понимание обращенной речи ограничено простой фразой или словом. Возможности продуктивного внимания ограничены, требуется постоянная активизация. Обучающийся самостоятельно инициирует общение крайне редко, преимущественно при возникновении биологически некомфортных факторов. В повседневной жизни нуждается в сопровождающей помощи взрослого.

3 группа – обучающиеся с глубокой умственной отсталостью, обучение которых проходит в классе. Уровень развития импрессивной речи крайне низкий: как правило, они понимают несколько слов бытового характера, подкрепленных жестом или не понимают обращенную речь. Совместная продуктивная деятельность ограничена элементарной предметно-практической деятельностью, навыки самообслуживания не сформированы. Экспрессивная речь отсутствует.

Доступные средства альтернативной коммуникации:

- предметы, фотографии, картинки или пиктограммы (в зависимости от возможностей зрительного восприятия детей и способности обработать зрительную информацию);
- социальные жесты и некоторые жесты, заимствованные из РЖЯ (Российского жестового языка);
- карточки для глобального чтения.

Таблица 1

**Этапы усвоения способов коммуникации  
у обучающихся с выраженным нарушением интеллекта**

| Коммуникативные и номинативные единицы собственной коммуникации   | Коммуникативные и номинативные единицы обращенной коммуникации  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>– Коммуникативные сигналы (крик, плач, стереотипные движения, звуко-комплексы и т. д.)</li><li>– Взгляд</li><li>– Жест</li><li>– Предмет</li><li>– Фотография, картинка, пиктограмма</li><li>– Слова (звуки, слоги и т. д.)</li><li>– Простая фраза</li><li>– Предложение</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>–Ярко выраженные положительные или отрицательные эмоции, взгляд</li><li>–Жест</li><li>–Предмет</li><li>–Слово-действие</li><li>–Фотография, картинка, пиктограмма (предмет, действие)</li><li>–Фотография, картинка, пиктограмма (признак)</li><li>–Простая фраза – инструкция, двойная фраза – инструкция</li><li>–Предложение</li></ul> |

Следует сказать, что для включения в работу наибольшего количества анализаторов, целесообразно использовать одновременно разные средства альтернативной коммуникации. Для обучающихся первой условной группы: пиктограммы или картинки, карточки для глобального чтения, жесты. Для второй группы – фотографии, жесты, в некоторых случаях карточки для глобального чтения. Для третьей группы – предметы, жесты.

Поскольку использование средств альтернативной коммуникации нацелено на улучшение возможностей социализации обучающихся, то тематика занятий необходимо сочетать с содержанием учебных курсов «Человек», «Окружающий социальный мир», «Домоводство».

Примерные этапы занятий:

1. Этап приветствия.
2. Мотивационно-целевой этап (мотивация обучающихся к общению).
3. Планово-прогностический (работа с визуальным расписанием, планирование деятельности).
4. Исполнительский (игровая, практическая, коммуникативная деятельность по развитию импрессивной, экспрессивной речи).



## 5. Этап прощания.

Этап мотивации к общению включает в себя создание проблемных ситуаций для обучающегося, когда ему нужно что-то попросить, например, игрушку или карандаш для раскрашивания, привлечь внимание, задать вопрос, получить одобрение.

Особое значение в работе с обучающимися, имеющими выраженные интеллектуальные нарушения приобретают ритуалы, поскольку они формируют привычку, создают ситуацию успеха и снимают тревожность. Неотъемлемой частью занятия стали ритуалы приветствия, прощания и следование визуальному расписанию, которое оформлялось как предметное, в виде фотографий или карточек для глобального чтения.

Метод визуального расписания для представленной категории детей имеет большое значение в части усвоения систем альтернативной коммуникации.

Этап практической деятельности реализовывался в сюжетных ситуациях, играх, практической, проектной деятельности (например, изготовление лэпбука), в специально организованном взаимодействии обучающихся.

Для отслеживания динамики использовался мониторинг, параметры в котором определялись индивидуально, но основой служили планируемые результаты работы. Приведем для примера планируемые результаты работы по теме «Представления о себе», дифференцированные для разных групп обучающихся.

Таблица 2

### Предметные планируемые результаты к теме «Представления о себе»

| Примерные планируемые результаты   |  |  |
|--|--|--|
| 1 группа   | 2 группа   | 3 группа   |
| <i>Импрессивная речь</i><br>– понимают слова «мальчик», «девочка», относя его к себе;<br>– выполняют простые движения по словесной инструкции;<br>– подбирают по инструкции фото с частями лица («глаза», «нос», «рот» «брови») с помощью педагога;<br>– следуют визуальному расписанию в виде фотографий при мытье рук во время выполнения дей- | <i>Импрессивная речь</i><br>– понимают слова «мальчик», «девочка»,<br>– выполняют простые движения по образцу;<br>– подбирают по показу фото с частями лица («глаза», «нос», «рот» «брови») с помощью педагога.<br><i>Экспрессивная речь</i><br>– соотносят игрушку с фотографией на основе показа педагогом образца выполнения соотношения и результата соот- | – рассматривают себя в зеркало под наблюдением педагога;<br>– с помощью педагога осуществляют манипуляции с куклой;<br>– протягивают педагогу руку для проведения пальчикового массажа;<br>– подставляют руки под струю воды при мытье |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>ствия;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– различают людей по гендерному принципу.</li> </ul> <p><i>Экспрессивная речь</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– соотносят игрушку с фотографией на основе показа педагогом образца выполнения соотношения и результата соотношения;</li> <li>– предъявляют простые действия на фотографии при выполнении физминуток;</li> <li>– определяют эмоцию, выражаемую педагогом (показывают соответствующее фото);</li> <li>– знает жест «Болит»;</li> <li>– подбирают смайлики-эмодзи на телефоне по жестовой и речевой инструкции педагога: «привет».</li> </ul> <p><i>Чтение, письмо</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– узнают свое имя и фамилию, выбирают карточку для глобального чтения с написанным именем из трех предложенных</li> </ul> | <p>несения;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– предъявляют простые действия на фотографии при выполнении физминуток с помощью педагога;</li> <li>– знает жест «Болит»;</li> <li>– подбирают смайлики-эмодзи на телефоне по жестовой и речевой инструкции педагога: «привет».</li> </ul> <p><i>Чтение, письмо</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– узнают свое имя и фамилию, выбирают карточку для глобального чтения с написанным именем из трех предложенных.</li> </ul> <p><i>БУД</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– выполняют двигательные упражнения по речевой инструкции с опорой на фотографии и жесты по необходимости;</li> <li>– взаимодействуют в группах, выполняя общее задание с соблюдением очередности</li> </ul> |  |
|--|--|--|

### Литература

1. Агаева И. Б. Формирование речи у обучающихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью средствами альтернативной коммуникации : практико-ориентированная монография. Красноярск, 2017. 148 с.
2. Альтернативная и дополнительная коммуникация : сборник методических материалов / сост. О. Н. Тверская, М. А. Щепелина. Пермь. 2018. 338 с.
3. Баряева Л. Б., Лопатина Л. В. Методические аспекты работы с неговорящими детьми с использованием системы альтернативной коммуникации // Специальное образование. 2018. № 4. С. 5–20.
4. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллекту-

альными нарушениями, а также с РАС / С. Течнер, Х. Мартинсен. М., 2014. 432 с.

5. Землянова Е. Т., Лисовская Т. В. Коммуникация (поддерживающая коммуникация: первые шаги) // Дефектология. 2005. № 4. С. 18–26.

6. Козырева О. А. Инклюзивное образование: от теоретической модели к практике реализации // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2015. № 2 (40). С. 10–16.

7. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб., 2009. 410 с.

8. Мамаева А. В., Чеберяк Ю. Г. Различия в средствах коммуникации у обучающихся младших классов с отсутствием общеупотребительной речи при умеренной и тяжелой умственной отсталости // Специальное образование. 2016. № 4. С. 39–49.

9. Мирошниченко М. Н. Альтернативные средства общения с детьми. Краснодар, 2011. 38 с.

10. Основы обучения и воспитания аномальных детей / под общей редакцией А. И. Дьячкова. М., 1965. 343 с.

11. Синицына О. А., Савина Е. А. Формирование коммуникативной деятельности у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Теория и практика образования в современном мире : материалы VI международной научной конференции. СПб., 2014. С. 269–271.

12. Тетчер С., Мартинсен Х. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты, графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройством аутистического спектра. М., 2014. 432 с.

13. Течнер С. Использование графического языкового вмешательства среди детей младшего возраста в Норвегии // European Journal of Disorders of Communication. 1997. № 32. С. 234–240.

14. Шипицына Л. М., Защиринская О. В. Исследование когнитивных особенностей невербальной коммуникации у детей с умственной отсталостью. СПб., 2007. 24 с.

15. Штягина Е. А. Альтернативная коммуникация : методический сборник. Новосибирск, 2012. 30 с.

## **КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МОТОРИКИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**Лисицына Вера Алексеевна,**

учитель-дефектолог, ГБОУ СО «Нижнетагильская школа № 1», г. Нижний Тагил, Россия; verraci@mail.ru

**Зак Галина Георгиевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; galina.zak@mail.ru

**Аннотация.** В образовательном пространстве обучающихся с умственной отсталостью в настоящее время широко применяются информационно-коммуникационные образовательные технологии. Одним из эффективных средств ИКТ в образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы, является мультимедийная презентация.

В данной статье представлен материал об организации коррекционной работы по развитию мелкой моторики умственно отсталых обучающихся в урочной деятельности с помощью различных средств информационно-коммуникационных технологий.

Мультимедийная презентация, которая является одним из доступных и часто используемых средств информационно-коммуникационных технологий, как показали исследования авторов статьи, является эффективным методом для коррекции и развития мелкой моторики обучающихся в учебном процессе. Это способствует повышению уровня социализации указанной категории обучающихся в современном мире.

Вместе с тем, авторы предлагают варианты использования мультимедийных презентаций для развития мелкой моторики в урочной деятельности обучающихся с умственной отсталостью в собственной практике и доказавших свою эффективность в урочной деятельности обучающихся с умственной отсталостью.

**Ключевые слова:** олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; информационно-коммуникационные технологии; мелкая моторика; мультимедийные презентации; федеральные государственные образовательные стандарты; ФГОС

## **CORRECTIONAL WORK ON THE DEVELOPMENT OF MOTOR SKILLS OF MENTALLY RETARDED STUDENTS THROUGH INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES**

**Lisitsyna Vter Alexeevna,**

Teacher-Defectologist, Nizhny Tagil School No. 1, Nizhny Tagil, Russia

**Zak Galina Georgievna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** Currently, information and communication educational technologies are widely used in the educational space of students with mental retardation. One of the effective means of ICT in an educational organization implementing adapted basic general education programs is a multimedia presentation.

This article presents the material on the organization of correctional work on the development of fine motor skills of mentally retarded students in the classroom using various means of information and communication technologies.

Multimedia presentation, which is one of the available and frequently used means of information and communication technologies, as shown by the research of the authors of the article, is an effective method for the correction and development of fine motor skills of students in the educational process. This contributes to increasing the level of socialization of this category of students in the modern world.

At the same time, the authors offer options for using multimedia presentations for the development of fine motor skills in the routine activities of students with mental retardation in their own practice and have proven their effectiveness in the routine activities of students with mental retardation.

**Keywords:** oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellect disorders; intellectual impairment; information and communication technologies; fine motor skills; multimedia presentations; federal state educational standards

Согласно Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) образования и адаптированной основной общеобразовательной программы, обучающихся с ОВЗ, одной из актуальных проблем в специальном образовании обучающихся умственной отсталостью является недоразвитие мелкой моторики, что обусловлено высшими психическими функциями развития детей данной категории.

Развитие мелкой моторики у обучающихся имеет огромное значение для социализации, так как навыки мелкой моторики, как например, точные, дифференцированные движения рук и пальцев, точность и темп их и умение координировать движения составляют необходимую основу для формирования графических навыков и речевого развития.

Данная проблема отражена в исследованиях отечественных ученых как Т. А. Власова [2], Л. В. Занков [4], А. Р. Лурия [7], М. С. Певзнер [2], и другие. Данные ученые выявляют, что у всех умственно отсталых обучающихся отмечается недоразвитие мелкой моторики, что характеризуется задержкой в становлении моторных действий, слабостью двигательных реакций, отсутствием ориентироваться в пространстве нарушениях зрительно-моторной координации, неумении осуществлять соотносящие и сопоставленные действия. Вышеперечисленные специфические нарушения затрудняют формирование элементарных действий, навыков самообслуживания, различных трудовых и учебных операций.

В связи с этим необходимо проводить коррекционную работу, направленную на развитие моторики обучающихся с умственной отсталостью. Среди большинства продуктивных и уникальных средств в коррекции моторики в образовательном пространстве обучающихся с ум-

ственной отсталостью становятся информационно-коммуникационные технологии (далее по тексту ИКТ). Использование различных видов ИКТ на уроках в образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы способствует не только усвоению знаний обучающимися согласно целям проведения занятий, но осуществляет развитие высших психических функций, зрительно-моторной координации [3].

Одним из главных условий применения ИКТ для развития мелкой моторики является наличие интерактивной доски.

В настоящее время наиболее частым вариантом применения ИКТ в урочной деятельности является мультимедийная презентация в программе *Microsoft Office PowerPoint*, применение иных электронных ресурсов, возможностей Интернета. Выше перечисленные варианты характеризуются простотой в использовании и доступным для любого педагога, имеющего доступ к персональному компьютеру [1].

Мультимедийная презентация представляет собой набор слайдов (электронных страниц). Каждый слайд содержит различные формы представления информации (текст, таблицы, анимации, изображения, графики, звук, видео).

Разберем несколько примеров использования материала для развития и коррекции моторики обучающихся с умственной отсталостью на мультимедийных презентациях.

Для развития зрительно-моторной координации движений на слайдах мультимедийной презентации изображаются «Дорожки», у одного конца которых стоят животные, у другого – «угощение». Животные должны «пройти» по дорожке к угощению. Ширина дорожек подбирается так, чтобы была достаточно трудна, но доступна ребенку.

При развитии графических навыков на слайд накладывают подложку тетрадного листа в клетку. Предлагают обучающемуся провести различные линии по образцу (учитель-дефектолог произносит инструкцию, например, нарисуй линию сверху вниз); нарисовать геометрические фигуры согласно инструкции; провести, не отрывая руки предложенный узор.

Для развития дифференциации пространственных понятий на слайде заранее размещают геометрические фигуры и предлагают обучающемуся с помощью карандаша обвести названную геометрическую фигуру. Задания по мере усвоения усложняются (например, обведи фигуру между квадратом и треугольником). С помощью инструментов интерактивной доски можно предложить обучающемуся раскрасить фигуры.

Внедрение ИКТ в работу учителя-дефектолога является назревшей необходимостью в современное время. Данные технологии влияют на все сферы жизнедеятельности человека, особенно на информационную деятельность, которой относится обучение. С использованием ИКТ в учеб-

но-воспитательном процессе увеличивается производительность труда обучающихся, это можно рассматривать как рациональный способ повышения эффективности и интенсификации обучения. При правильном и рациональном применении различных средств ИКТ позволяет развить у обучающихся умственной отсталости моторику, высшие психические процессы и способствовать дальнейшей успешной социализации.

### Литература

1. Аствацатуров Г. О., Кочегорова Л. В. Эффективный урок в мультимедийной образовательной среде : практическое пособие. М., 2012. 176 с.
2. Власова Т. А. Учителю о детях с отклонениями в развитии. М., 2002. 30 с.
3. Зак Г. Г., Лисицына, В. А. Информационно-коммуникационные технологии в образовательном пространстве обучающихся с умственной отсталостью: проблемное поле, стратегические ориентиры // Специальное образование. 2019. № 1 (53). С. 17–26.
4. Занков Л. В. Психология умственно отсталого ребенка. М., 1988. 192 с.
5. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. М., 1973. 193 с.
6. Лубовский В. И. Специальная психология. М., 2003. 464 с.
7. Лурия А. Р. Умственно отсталый ребенок. М., 1990. 253 с.
8. Марковская И. Ф., Екжанова Е. А. Развитие тонкой моторики рук у детей с ЗПР // Дефектология. 1989. № 4. С. 62–65.
9. Мастюкова Е. М., Певзнер М. С., Пермякова В. А. Дети с нарушением умственного развития. Иркутск, 1992. 159 с.
10. Новиковская О. А. Ум на кончиках пальцев. М., 2006. 268 с.
11. Основы специальной психологии : учебное пособие / Л. В. Кузнецова [и др.] ; под ред. Л. В. Кузнецовой. М., 2002. 480 с.
12. Савина Л. П. Пальчиковая гимнастика для развития речи дошкольников : пособие для родителей и педагогов. М., 1999. 48 с.
13. Светлова И. Е. Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук. М., 2010. 56 с.
14. Трошин Г. Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. Ростов-н/Д., 2000. 347 с.
15. Цветкова Л. С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. М., 2006. 296 с.

**ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ  
КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ  
СОВМЕСТНЫХ ЗАНЯТИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ  
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И/ИЛИ  
РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

**Мягкова Юлия Владимировна,**

кандидат психологических наук, педагог-психолог, Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования детский оздоровительно-образовательный центр «Психолого-педагогической помощи «Семья и школа», г. Екатеринбург, Россия

**Аннотация.** В данной статье рассматривается понятие коммуникативная компетентность, проводится анализ развития коммуникативных навыков и компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В статье рассмотрена роль коммуникативных компетенций в развитии и социализации ребенка с ОВЗ. Выделяются основные направления специальной коррекционной работы по развитию коммуникативных компетенций детей с ОВЗ и представлен опыт работы по реализации авторской коррекционно-развивающей программы, отвечающей данным целям.

**Ключевые слова:** олигофренопедагогика; легкая умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; младшие школьники; игровые технологии; коммуникативное развитие; коммуникативная деятельность; коммуникативная компетентность; социализация детей; развитие коммуникативных навыков; коммуникативные навыки; коррекционно-развивающая работа; детский аутизм; дети-аутисты; РАС; расстройства аутистического спектра; ЗПР; задержка психического развития; дети с задержкой психического развития; дошкольники; совместные занятия

**GAME TECHNOLOGIES AS A WAY OF FORMING  
COMMUNICATIVE COMPETENCIES IN THE CONDITIONS  
OF JOINT CLASSES OF PRESCHOOLERS WITH MENTAL  
RETARDATION AND YOUNGER SCHOOLCHILDREN  
WITH MILD MENTAL RETARDATION AND/OR AUTISM  
SPECTRUM DISORDER**

**Myagkova Yulia Vladimirovna,**

Candidate of Psychology, Teacher-Psychologist, Municipal Autonomous Institution of Additional Education Children's Health and Educational Center "Psychological and Pedagogical Assistance 'Family and School'", Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** This article discusses the concept of communicative competence, analyzes the development of communication skills and competencies in children with disabilities



(НИА). The article considers the role of communicative competencies in the development and socialization of a child with disabilities. The main directions of special correctional work on the development of communicative competencies of children with disabilities are highlighted and the experience of work on the implementation of the author's correctional and developmental program that meets these goals is presented.

**Keywords:** oligophrenopedagogy; mild mental retardation; mentally retarded children; intellectual disorders; intellectual impairment; younger students; gaming technologies; communication development; communicative activity; communicative competence; socialization of children; development of communication skills; communication skills; correctional and developmental work; childhood autism; autistic children; autism spectrum disorders; impaired mental function; children with mental retardation; preschoolers; joint classes

Человек – существо социальное и коммуникативная компетентность – это базовая компетентность человека. Развитие ребенка, в том числе ребенка с ОВЗ, неизбежно происходит в социуме, что выводит на основной план умение взаимодействовать с партнерами по деятельности и общению.

Понятие «коммуникативная компетентность» включает в себя умение:

- вступать в контакт с любым типом собеседника, учитывая его способности;
- поддерживать контакт в общении, соблюдая нормы и правила общения, в формах монолога и диалога;
- слушать собеседника, проявляя уважение к его мнению;
- высказывать, аргументировать и отстаивать свое мнение;
- стимулировать собеседника к продолжению общения;
- грамотно разрешать конфликты в общении;
- изменять, при необходимости, свое речевое поведение;
- оценивать успешность ситуации общения;
- корректно завершать ситуацию общения.

В первую очередь коммуникативная компетентность позволяет осуществлять общение: передавать, принимать, осмысливать информацию, воспринимать, понимать другого человека – и выступает регулятором дальнейших отношений, контактов с другими людьми.

Таким образом, можно сказать, что коммуникативная компетентность ребенка – это его способность применять различные средства взаимодействия с другими людьми и конструктивные способы для общения. Посредством этого решаются различные бытовые, игровые или творческие задачи.

Коммуникативные компетенции – основное условие развития ребёнка, важнейший фактор формирования личности. Развитие коммуникативных компетенций является важнейшей составляющей личностной сферы и обеспечивает необходимую социально-психологическую адаптацию ребенка в окружающем его мире. Умения вступать в контакты с другими людьми, устанавливать взаимоотношения с ними, регулировать

свое поведение оказывают решающее влияние становление личности ребенка.

Важно отметить, что коммуникативная компетентность формируется исключительно в процессе реального взаимодействия, совместной деятельности со сверстниками.

Взаимодействие детей с ОВЗ, в частности детей с тяжелыми формами задержки психического развития (ЗПР) или ЗПР, отягощенной поведенческими нарушениями, расстройствами аутистического спектра (РАС) (даже высокофункциональным) и умственной отсталостью (УО) чаще всего носит формальный, поверхностный характер. В большинстве случаев сверстник выступает как партнер по эмоционально-практическому взаимодействию, основанное на подражании и эмоциональном заражении детей. Главная коммуникативная потребность – соучастие сверстника, которое выражается в параллельных действиях детей. Чаще дети безразлично относятся к оценкам сверстников в свой адрес, а также и к их эмоциональным состояниям, отсутствует явное желание в коммуникации со сверстниками, нет стабильных групп для взаимодействия и общения. В тех случаях, когда дети играют вдвоем, их действия часто носят несогласованный и спонтанный характер. Сюжетно-ролевою можно назвать скорее, как одиночную игру, чем как совместную деятельность. Общение во время игры наблюдается в редких случаях.

В течение нескольких лет на базе ЦСШ проводятся коррекционно-развивающие занятия для детей с ОВЗ и трудностями освоения образовательной программы. Одна из групп – это группа для детей 6–8 лет, которая изначально предполагалась для детей с ЗПР 6–7 лет, но трансформировалась в группу для детей с ЗПР 6–7 лет, и детей с РАС и/или УО 8–9 лет. Отличительной особенностью данной группы является то, что дети достаточно близки по личностной, эмоциональной зрелости вне зависимости от возраста. Программа рассчитана на учебный год с возможностью пролонгации. Каждое занятие включает в себя ритуал приветствия, коммуникативный блок, блок нейрогимнастики и ритуал прощания. Более подробно я остановлюсь именно на коммуникативном блоке.

На начальном этапе работы важно сформировать чувство партнера. Необходимо, чтобы дети видели, замечали друг друга, видели в партнере человека со своими особенностями. В первую очередь, это обращение по имени – в приветствии, в обращении, в просьбе. Помогают этому упражнения, в которых необходимо назвать по имени (у кого есть), прикоснуться к определенному цвету в одежде, угадать по голосу, позвать в совместное упражнение. Также могут использоваться классические игры «поменяйтесь местами те, кто...» – сначала с использованием внешних признаков, а затем привычек, желаний. Это упражнение на начальных этапах работы вызывает у детей выраженные сложности, связанные как с

пониманием себя, так и с многозадачностью – надо вспомнить, есть ли меня тот признак, который называет ведущий. Увидеть, кто еще встал, согласно этому признаку, увидеть свободный стул и занять его. Также на этапе формирования внимания к партнеру эффективны оказываются игры и упражнения на совместную деятельность в парах или тройках. Сначала это задачи на элементарное взаимодействие – пройти вместе, перенести вместе, чтобы не упало, а затем более сложные – совместный рисунок, совместная постройка. При выполнении этих заданий уже необходимо договариваться вербально. Безусловно, здесь необходима очень большая помощь взрослого, ведущего группы. Дети используют в речи готовые фразы, шаблоны, предложенные взрослым, просят друг друга не ломать, не забирать, спрашивают разрешения, предлагают свой способ.

Задачи развития совместной деятельности идут рефреном в течение всего курса занятий, но следующим этапом работы является развитие активного внимания. Для решения этих задач используются упражнения, в которых необходимо услышать инструкцию при фоновом шуме, среагировать на определенный знак ведущего, повторить движения ведущего и т.д. Важным моментом при выполнении данных упражнений является смена ролей. Дети периодически сами становятся ведущими. И это вызывает дополнительную сложность. В большинстве своем они «не слышат» и «не видят» инструкции, полученные от другого ребенка. Ориентация только на взрослого. Поэтому, такого рода работа помогает видеть в другом ребенке партнера по коммуникации.

Следующим этапом работы является формирование самостоятельной активности, инициативности. С этой целью используются игры, в которых требуется поменяться, попросить какую-либо игрушку, предложить игру. Сначала это простые обмены игрушками, а позже это уже более сложные задания. Требующие многозадачности. Например, поменяться кусочкам пазлов – найти у себя элемент, который не подходит к остальным, затем найти ребенка, у которого есть необходимые элемент и поменяться с ним. Здесь необходимо решать несколько задач одновременно – собрать свою картинку, определить элемент, который к ней не подходит, пройти по залу, рассматривая картинки других детей, обратиться с просьбой об обмене, при этом не забыв взять необходимый элемент.

Ещё одной немаловажной составляющей коммуникативного блока является большой цикл занятий по знакомству с эмоциями и развитию эмоциональной выразительности. Как для ребёнка с РАС, так и для детей с ЗПР и лёгкой умственной отсталостью характерна недостаточная дифференциация эмоций как своих, так и чужих. Дети часто путают грусть, страх и злость, часто не понимают эмоцию удивление (особенно дети с РАС). Чаще всего в их репертуаре только два эмоциональных состояния – «плохо», «плохое настроение», под категорию которого попадают

все негативные эмоции и «хорошо», «хорошее настроение», куда они относят радость и удивление. Поэтому работа начинается со знакомства с основными, базовыми эмоциями (радость, грусть, злость, страх, удивление, отвращение). Они учатся понимать данные эмоции на лицах людей, стилизованных изображениях животных, фотографиях, рисунках и пиктограммах. Кроме понимания и узнавания детям обязательно предлагаются к обсуждению эмоционально насыщенные ситуации в описании поведения и поступков героев которых, чётко прослеживаются те или иные эмоциональные состояния. Детям предлагается поразмышлять не только над тем, что чувствует тот или иной персонаж, какие эмоции испытывает, но и с чем они связаны и что будет потом. Также обсуждаемые эмоции обязательно связываются с личным опытом детей, обращаясь к которому, они могут осознать, отрефлексировать собственные эмоциональные состояния и ситуации их вызывающие.

Параллельно с пониманием эмоций ведётся работа над эмоциональной выразительностью. Достаточно легко удаётся выразить радость (чаще лицом, пантомимика включается сложнее), в большинстве случаев достаточно просто изображается злость и грусть, тогда как страх, удивление, отвращение крайне сглажены даже в мимике. Выразительность движений, пантомимика, голос в большинстве своём у данной категории детей практически не развиты. В связи с этим в работу включаются специальные игры и упражнения, психологические этюды, в которых сначала по подражанию, а затем самостоятельно участники изображают сначала собственно эмоции, а затем разыгрывают эмоционально насыщенные минисюжеты. Такая работа позволяет не только снять психологические зажимы, но и за счёт установления связи с собственным телом, наблюдения и осознания телесных реакций, развивается самостоятельность, активность, начинают развиваться рефлексия и эмпатия.

Подводя итоги и анализируя развитие коммуникативной компетентности, можно отметить, что участники группы начинают заметно активнее вступать в контакт с различными собеседниками (как с детьми, так и со взрослыми), поддерживать контакт в общении, выстраивая простые диалоги. Обращаясь с просьбами или замечаниями, соглашаясь или отказываясь поддерживать какую-либо игру и делая это корректно и вербально. Принимают обратную связь от партнера по общению и изменяют при необходимости способ подачи информации. Используют формы вежливости при общении – как приветствие/прощание, так и слова благодарности.

Таким образом, благодаря совместной работе дети с различным уровнем интеллектуального и коммуникативного развития не только успешно работают вместе, но и благодаря взаимодействию, помогают развивать «слабые» стороны друг друга.

## Литература

1. Алехина С. В. Инклюзия – реальность дополнительного образования // Дополнительное образование детей Москвы от А до Я. 2013. Т. 2, № 1. URL: <http://додмск.рф> (дата обращения: 10.04.2023).
2. Алпатова Н. С., Федосеева Е. С., Фролова С. В. Психолого-педагогические условия эффективного взаимодействия основных субъектов образовательного процесса в инклюзивных классах // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 2. С. 181–186.
3. Безбородова М. А., Безбородова Л. А. Значение рефлексии для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Начальная школа. 2021. № 9. С. 31–33.
4. Бородкин Ф. М. Социальные эксклюзии // Социологический журнал. 2000. № 3–4. С. 5–17.
5. Буторина О. Ю. Роль учреждений дополнительного образования в воспитании и обучении детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник ТГПУ. 2009. № 5. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-uchrezhdeniy-dopolnitelnogo-obrazovaniya-v-vospitanii-i-obuchenii-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 10.04.2023).
6. Винтенбах И. В., Шурганова Н. В. Создание условий для самореализации личности ребенка с ОВЗ и инвалидностью – важнейшая задача учреждения дополнительного образования // Методист. 2021. № 10. С. 20–21.
7. Гамезо М. В., Герасимова В. С., Орлова Л. М. Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития. URL: <https://www.psyoffice.ru/page,28,3625-gamezo-m.-v.-gerasimova-v.-s.-orlova-l.-m.html> (дата обращения: 10.04.2023).
8. Дубровина И. В. Психологические проблемы воспитания детей и школьников в условиях информационного общества // Национальный психологический журнал. 2018. № 1 (29). С. 6–16.
9. Ерофеева Т. И. Педагогические условия формирования доброжелательных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 16 с.
10. Иконникова Е. А. Психолого-педагогические особенности школьников с ОВЗ // Практика административной работы в школе. 2021. № 8. С. 60–63.
11. Коммуникативная компетентность: понятие, характеристики Т. В. Захарова [и др.] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20413> (дата обращения: 10.04.2023).
12. Петров В. Н., Кантемирова И. Б. Феномен социальной эксклюзии/инклюзии в аспекте образовательной деятельности детей с ограни-

ченными возможностями здоровья // Вестник Адыгейского государственного университета. 2019. № 2 (239). С. 129–137.

13. Поликарпова И. Э. Развитие коммуникативных навыков у детей с ОВЗ // Молодой ученый. 2020. № 37 (327). С. 127–129.

14. Рубцов В. В., Улановская И. М. Учебная деятельность как эффективный способ развития метапредметных и личностных компетенций у младших школьников // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16, № 2. С. 51–60.

15. Шевелева Д. Е. Адаптация детей с особыми образовательными потребностями в массовой школе: педагогические и социально-психологические аспекты // Народное образование. 2020. № 1. С. 121–128.

16. Юдина Т. А., Алехина С. В. Возрастная динамика социальной ситуации развития младших школьников в условиях инклюзивного образования // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 17, № 3. С. 135–142.

**СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ НА ЗАНЯТИИ  
ПО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ТЕМЕ  
«МЫ РАЗНЫЕ, НО МЫ ВМЕСТЕ. НАРОДЫ УРАЛА»**

**Плотнер Марина Анатольевна,**

учитель, ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3, реализующая адаптированные основные образовательные программы», г. Екатеринбург, Россия; mplotner@mail.ru

**Макарова Елена Викторовна,**

учитель, ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3, реализующая адаптированные основные образовательные программы», г. Екатеринбург, Россия; makelvik@mail.ru

**Аннотация.** В данной статье авторы рассказывают о содержании коррекционной работы на занятии в рамках внеурочной деятельности по духовно-нравственному направлению. Данное занятие способствует расширению кругозора обучающихся, развитию восприятия, воображения, памяти, мышления, речи, а также совершенствованию общей и мелкой моторики в процессе групповой и индивидуальной работы. А самое главное – это социализация детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в современном мире. Данная статья будет интересна учителям, реализующим адаптированные основные программы для обучающихся с нарушениями интеллектуального развития, студентам, изучающим специальную педагогику и специальную психологию, и другим заинтересованным лицам.

**Ключевые слова:** олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; дети с нарушениями интеллекта; толерантность; толерантные отношения; социальные навыки; русские; башкиры; татары; этнопедагогика; тяжелые множественные нарушения развития; групповая деятельность; индивидуальная деятельность; коррекционная работа; внеурочная деятельность

**THE CONTENT OF CORRECTIONAL WORK IN THE LESSON  
ON EXTRACURRICULAR ACTIVITIES ON THE TOPIC  
“WE ARE DIFFERENT, BUT WE ARE TOGETHER.  
THE PEOPLES OF THE URALS”**

**Plotner Marina Anatolievna,**

Teacher, School No. 3, Implementing Adapted Basic General Education Programs, Ekaterinburg, Russia

**Makarova Elena Viktorovna,**

Teacher, School No. 3, Implementing Adapted Basic General Education Programs, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** In this article, the authors talk about the content of correctional work in the lesson in the framework of extracurricular activities in the spiritual and moral direction. This lesson contributes to the expansion of the horizons of students, the development of

perception, imagination, memory, thinking, speech, and the improvement of general and fine motor skills in the process of group and individual work. And the most important thing is the socialization of children with moderate and heavy mental retardation in the modern world. This article will be interesting to teachers implementing adapted basic programs for students with intellectual development disorders, students studying special pedagogy and special psychology and other interested parties.

**Keywords:** oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellect disorders; intellectual impairment; children with intellectual disabilities; tolerance; tolerant relations; social skills; Russians; Bashkirs; Tatars; ethnopedagogy; severe multiple developmental disorders; group activity; individual activity; corrective work; extracurricular activities

Большую роль в гармонизации отношений в обществе играют те ценности, которые будут привиты подрастающему поколению на занятиях в любом образовательном учреждении и семье.

Декларация принципов толерантности, утвержденная на генеральной конференции ЮНЕСКО 16 ноября 1995 года гласит: «Толерантность означает убеждение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности».

Для россиян понятие толерантности далеко не ново. Россия всегда была многонациональной страной, где переплелось множество культур, традиций, религий.

У детей с нарушением интеллекта, тяжелыми множественными нарушениями развития в подростковом возрасте происходит формирование навыков уважительного и доброжелательного поведения во время взаимоотношений с представителями разных культур, умение воспринимать окружающее как результат сотрудничества людей разных национальностей, разного этнического происхождения.

Проблема нравственного воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, безусловно, является важной и актуальной частью процесса становления личностного развития ребенка с ОВЗ и главной частью процесса его социализации.

Обучение ребенка с ОВЗ правилам поведения в обществе – это трудоемкий и длительный процесс. Для его эффективности необходимо, чтобы обучение было последовательным и приближенным к жизни каждого обучаемого ребенка. Поэтому, на наш взгляд, самым оптимальным способом обучения детей с ОВЗ социальным навыкам и правилам поведения является внеурочная деятельность.

Мы разработали и провели коррекционно-развивающее занятие по внеурочной деятельности для обучающихся старших классов с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития по теме «Мы разные, но мы вместе. Народы Урала».



Основной целью методической разработки является развитие интереса обучающихся к родному краю как части России, к людям разных национальностей, живущих в родном крае. В процессе достижения этой цели у обучающихся повышается мотивация к изучению особенностей и традиций представителей разных национальностей жителей родного края, Урала (русских, башкирских, татарских), а также активизируются познавательные процессы.

Поскольку уровень актуального развития обучающихся и степень самостоятельности в выполнении заданий различные, то необходимая помощь со стороны педагога оказывается от незначительной до полной.

На подготовительном этапе к занятию рассматривается карта России и Урала, как части России, в процессе выполнения группового задания, обучающиеся закрашивают контурное изображение Урала, при выполнении индивидуального задания вырезают по контуру фигуры людей в национальных костюмах жителей Урала. Ребята учатся работать в коллективе, взаимодействовать с другими детьми. В процессе выполнения заданий у обучающихся развивается зрительно-моторная координация.

Основной этап занятия включает в себя знакомство с обычаями (традициями) и бытом народов, которые имеют большую численность на Урале на примере башкир, татар и русских. Обучающиеся рассматривают внешний вид и внутреннее убранство русской избы, башкирской юрты и жилища татар. Ребята индивидуально по заданию педагога отмечают фишками те предметы быта, которые характерны национальному колориту русских, башкир, татар. При выполнении заданий у обучающихся развивается воображение, концентрация внимания.

При знакомстве с музыкальными инструментами этих народов ребята слушают их звучание, пробуют играть на ложках, бубнах и флейтах самостоятельно или с помощью педагога. Обучающиеся сопоставляют звучание музыкального инструмента с его зрительным образом, при этом развиваются зрительное и слуховое восприятие.

В процессе знакомства с национальными костюмами русских, башкир и татар внимание детей обращается на детали женского и мужского костюмов. Ребята выполняют групповое задание: одевают бумажных кукол в национальные костюмы русских, башкир и татар, при этом рассматривают все детали этих костюмов. В процессе игры у обучающихся развиваются мелкая моторика, зрительное восприятие, внимание.

При знакомстве с праздниками народов Урала: русской «Масленицей», башкирским «Сабантуем», татарским «Курбан-байрам», обучающиеся узнают о национальных играх и их правилах, учатся совместно водить русский народный хоровод, играть в башкирскую национальную игру «Кто быстрее», знакомятся с правилами и играют в татарскую национальную игру «Мяч по кругу». Эти игры, которые являются, по сути,

динамической паузой, способствуют развитию общей моторики, ловкости и вниманию обучающихся.

На заключительном этапе проводится беседа, обсуждается, что понравилось, чему научились, что получилось, что нет. Для закрепления полученных знаний на занятии применяются дидактические игры – лото с национальными костюмами двух вариантов для индивидуальной и групповой работы, различающихся по сложности. В процессе игры у обучающихся развивается зрительное восприятие и память.

При проведении занятия по внеурочной деятельности активно используются различные дидактические игры с опорой на разнообразную предметно-практическую деятельность обучающихся.

Методическая разработка конспекта занятия в рамках внеурочной деятельности в старших классах соответствует федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования. Учебное занятие имеет коррекционную направленность, а также направлено на формирование толерантного отношения к народам, проживающим на территории Урала.

### Литература

1. Артюхова И. С. Формирование толерантности в ходе проведения внеклассной работы // Начальная школа. 2008. № 9. С. 7–18.

2. Бобрин А. А. Народное искусство Урала: традиционный костюм. Екатеринбург, 2007. 111 с.

3. Бронштейн М. М., Жуковская Н. Л. Праздники народов России. Энциклопедия. М., 2002. 105 с.

4. Буркова В. Мы разные, и мы вместе // Семья и школа. 2008. № 12. С. 28–35.

5. К уральским манси : сборник очерков / И. В. Абрамов [и др.]. Пермь, 2013. 297с.

6. Корецкая Т. Земля уральская: энциклопедия для детей. Челябинск, 2004. 128 с.

7. Котов В. Г. Башкирский эпос «Урал-батыр». Историко-филологические основы. Уфа, 2006. 408 с.

8. Кузеев Р. Г. Народы Среднего Поволжья и Южного Урала: Этногенез, взгляд на историю. М., 1992. 346 с.

9. Кулагина Г. А. История родного края: Книга по истории Среднего Урала для 7-8 классов средней школы. Свердловск, 1989. 194 с.

10. Крупянская В. К., Полищук Н. С. Культура и быт рабочих горнозаводского Урала (конец XIX – начало XX в.). М., 1971. 288 с.

11. Лозован Л. Я. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в условиях коррекционно-развивающего обучения : дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2003. 180 с.

12. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. М., 2005. 158 с.

13. Народный календарь: Для детей среднего возраста 9–14 / Л. А. Александрова. М., 2005. 47 с.

14. Рассказы об уральской истории: С древнейших времен до конца XIX в. : хрестоматия для 8–9-х кл. сред. шк. / сост. Н. М. Лушникова. Свердловск, 1990. 288 с.

15. Традиционная культура русского крестьянства Урала XVIII–XIX вв. Екатеринбург, 1996. 360 с.

16. Хрестоматия для детей старшего дошкольного возраста. Литературное творчество народов Урала / сост. О. В. Толстикова. Екатеринбург, 2009. 188 с.

17. Черных А. В. Традиционный костюм народов Пермского края. Татары и башкиры : монография. СПб., 2017. 416 с.

## **РАЗВИТИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА С ПОМОЩЬЮ МЕТОДИКИ В. ВОСКОВОВИЧА**

**Сергина Анжела Маратовна,**

студентка 4 курса, кафедра специального образования, Костанайский региональный университет имени Ахмета Байтурсынова, г. Костанай, Республика Казахстан; anzhelasergina1@gmail.com

**Научный руководитель: Лиходедова Людмила Николаевна,** кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой специального образования, Костанайский региональный университет имени Ахмета Байтурсынова, г. Костанай, Республика Казахстан; info@ksu.edu.kz

**Аннотация.** В статье раскрывается процесс развития графомоторных навыков у младших школьников с нарушением интеллекта с помощью использования элементов методики В. Воскобовича на индивидуальных занятиях. Отражены взгляды ведущих ученых по проблеме развития графомоторных навыков; описываются нарушения графомоторики, которые имеются у младших школьников с интеллектуальными нарушениями; представлено исследование особенностей графомоторных нарушений у детей младшего школьного возраста, выявленные и проанализированные в ходе проведенного эксперимента с помощью специально подобранных методов. Разработана программа коррекционно-развивающей работы и проведена соответствующая работа, исходя из полученных данных эксперимента, которая включала в себя использование методики В. Воскобовича на занятиях специального педагога. В данной статье представлены результаты коррекционной работы, показана динамика развития графомоторики в период использования элементов методики В. Воскобовича на индивидуальных занятиях с детьми.

**Ключевые слова:** олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; младшие школьники; начальная школа; графомоторные навыки; дети с нарушениями интеллекта; методика В. Воскобовича; индивидуальные занятия

## **DEVELOPMENT OF GRAPH-MOTOR SKILLS IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH INTELLIGENCE DISTURBANCE USING V. VOSKOVICH'S METHOD**

**Seregina Anzhela Maratovna,**

4<sup>th</sup> year Student, Department of Special Education, Kostanay Regional University named after Akhmet Baitursynov, Kostanay, Republic of Kazakhstan

**Scientific adviser: Likhodedova Lyudmila Nikolaevna,** Candidate of Pedagogy, Professor, Head of Department of Special Education, Kostanay Regional University named after Akhmet Baitursynov, Kostanay, Republic of Kazakhstan

**Abstract.** The article reveals the process of development of graphomotor skills in junior schoolchildren with intellectual disabilities through the use of elements of V. Voskobovich's methodology in individual lessons. The views of leading scientists on the problem of the development of graphomotor sciences are reflected; describes violations of graphomotor, which are present in younger students with intellectual disabilities; presents a study of the features of graphomotor disorders in children of primary school age, identified and analyzed in the course of the experiment using specially selected methods. A program of correctional and developmental work was developed and the corresponding work was carried out based on the experimental data obtained, which included the use of the V. Voskobovich technique in the classes of a special teacher. This article presents the results of correctional work, shows the dynamics of the development of graphomotor skills during the period of using the elements of the V. Voskobovich methodology in individual lessons with children.

**Keywords:** oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellect disorders; intellectual impairment; younger students; Primary School; graphomotor skills; children with intellectual disabilities; V. Voskobovich's technique; individual sessions

Навык – это способность, которую необходимо развивать и многократно повторять, четко следуя указаниям. Наиболее сложный и, в то же время, необходимый навык для человека – это двигательный навык, разновидностью которого является графомоторный навык, состоящий из общей и мелкой моторики, моторики рук, кистей и пальцев.

Термин «графика» имеет несколько определений. В области лингвистики «графика» означает начертание печатных или письменных букв и знаков и изучает систему отношений между звуком и буквой. Термин «графомоторика» состоит из двух слов: «графо» – с греческого «пишу» и «моторика» – двигательные скоординированные способности человека [13].

Понятие «графомоторный навык» встречается у различных авторов, таких как: Н. А. Агаркова, М. М. Безруких, В. А. Илюхина, О. Г. Иншакова и других, означающий навык овладения письмом, который состоит из целенаправленных автоматизированных движений рук, пальцев и кистей, включающие в себя силу нажима при процессе письма, рисовании, штриховке [1; 2; 8].

Овладение графикой является процессом сложным и длительным, который напрямую зависит от степени сформированности моторных навыков, а также от психофизиологических функций. Но особенно сложно развитие этого процесса дается детям младшего школьного возраста, с имеющимися у них интеллектуальными нарушениями [3].

Все нарушения, которые совершают дети с нарушенной функцией интеллекта, проявляются в их деятельности, будь она трудовая или умственная. Им сложно перейти с одной деятельности на другую, им легче повторять одни и те же однообразные операции [15].

Особенности детей с интеллектуальными нарушениями описываются в работах И. М. Бгажнокова, М. С. Певзнер и других. По их мнению, типичные черты личности этих детей – это отсутствие мотивации и самостоятельности, однотипность эмоций. Заинтересовать таких детей сложно, но если их и заинтересовала работа, то возникшее при этом побуждение быстро проходит [4].

Проблемы усвоения навыка объясняются тем, что учащимся с интеллектуальными нарушениями сложно действовать целенаправленно, соблюдать последовательность действий, анализировать задание и выполнять просьбы педагога. Без помощи педагога дети не могут контролировать свои действия, не стремятся выявлять и исправлять допущенные ошибки в ходе работы.

Такие авторы как Е. Ю. Медведева, Е. А. Ольхина отмечают, что недостаточное развитие рук, кистей, пальцев рук, мелкой и общей моторики отягощают развитие графомоторных навыков. Это проявляется в таких ошибках как: не соблюдение расположения букв или фигур на листе бумаги, на строчке, на линии, искажение размеров букв и элементов письма, большие отступы между словами или наоборот слитность слов, сильный или слабый нажим ручки на тетрадь, медленный темп работы, смешение похожих букв, например, «щ-ц», зеркальность букв. Также дети плохо запоминают написание букв, смешивают схожие по верху и низу буквы «т, ш, л, и», неправильно соединяют слоги, пририсовывают лишние детали к буквам, слишком близко пишут буквы, тем самым «слепливая» их [7;12]. Помимо этого, в работах А. Р. Лурия и Г. Г. Мисаренко отмечается, что дети с нарушением интеллекта бесконтрольно и нерационально используют свои силы во время выполнения каких – либо заданий. Во время графических операций дети воспроизводят лишние движения мышц, тем самым тратя свои силы. При этом не только сильный нажим на лист бумаги или на пишущий предмет в руках растрчивает силы учащегося, но и чрезмерное напряжение мышц лица и тела [13; 14].

Процесс развития графомоторики у данного контингента детей зависит от индивидуальных особенностей их психических и физических функций, мотивации к обучению и конечно же от характера интеллектуального отклонения [10].

Исследование проводилось на базе КГУ «Кабинет психолого-педагогической коррекции Мендыкаринского района» Управления образования акимата Костанайской области, целью которого было выявить уровень развития графомоторных навыков у младших школьников с нарушением интеллекта. В эксперименте принимали участие дети с легкой умственной отсталостью в возрасте 9–10 лет. Эксперимент включал в себя использование следующих диагностических методик: методика

«Домик» Н. И. Гуткиной, методика «Штриховка» М. М. Безруких, «Графический диктант» Д. Б. Эльконина, списывание текста из учебника.

В результате проведенного эксперимента, было выявлено, что у двоих детей наблюдался средний уровень, на котором были выявлены такие нарушения:

– при штриховке рисунков у детей наблюдался медленный темп выполнения задания, некоторые неровности проведенных линий, незначительные выступы штриховки за контур рисунка;

– при выполнении графического узора иногда наблюдались ошибки в понятиях «право – лево» при самостоятельном выполнении задания, во время выполнения усложненного узора учащиеся не могли продолжить узор без помощи педагога, были замечены нечеткие линии, несоответствие образцу узора, исправление допущенных ошибок, дети часто смотрели на образец, прежде чем продолжить линии узора;

– при списывании текста дети прочитывали его только после просьбы педагога, темп работы был медленный, наблюдались замены схожих букв «и» – «ш» – «м», в некоторых местах отступы между слов слишком маленькие, иногда наблюдалось отсутствие заглавной буквы, точек, запятых, проверка текста на наличие ошибок после списывания также проходило только после просьбы педагога;

– при срисовывании домика с образца наблюдалось медленность проведения линий, небольшие нарушения в штриховке крыши, некоторые несоответствия размерам элементов домика.

Низкий уровень развития графомоторных навыков составили три ребенка. Во время выполнения заданий у них была нарушена заинтересованность в задании, отсутствие сосредоточенности на задании. На этом уровне были выявлены такие нарушения:

– при штриховке наблюдался сильный нажим ручки на листок бумаги, неправильный наклон пишущего предмета по отношению к листу бумаги, значительный выход линий за контур рисунка, очень медленный темп работы, наклон штриховки, не соответствующий образцу, в некоторых местах рисунка линии не касались контура;

– при выполнении графического узора трудности возникали при самостоятельной работе, более сложные узоры не были выполнены до конца, проведенные линии были плавными и нечеткими, наблюдалась сложность зрительного контроля;

– при списывании текста темп работы был очень медленным, наблюдалась замена схожих букв по отдельным элементам «у – ч – и, м – ш», зеркальность некоторых букв «р, г, у», буквы выходили за границы строчки, наблюдалось слитное написание слов, проверка проходила после просьбы педагога;

– при срисовывании домика были нарушены размеры отдельных элементов рисунка, несоответствие расположения забора, травы, окна к дому, штриховка крыши была слишком частая, дым из трубы не соответствовал образцу, была видна незаинтересованность в задании, быстрая утомляемость, темп работы был медленный.

Таким образом, проведенный эксперимент показал, что развитие графомоторных навыков у младших школьников с нарушением интеллекта находится на низком уровне. Из-за слабого зрительного контроля, несформированности зрительно-двигательных образов букв, слабой моторики, быстрой утомляемости, незаинтересованности в работе и неправильного восприятия у детей наблюдаются графические ошибки.

По итогам эксперимента была разработана программа коррекционно-развивающей работы, заключающаяся в использовании элементов методики В. Воскобовича на индивидуальных занятиях с детьми данной категории. Методика имеет свои особенности [5].

В коррекционную работу были подобраны и включены развивающие игры, направленные в первую очередь на развитие тонкой и мелкой моторики рук, общей моторики: «Игровизор», «Геоконт», «Коврограф Ларчик», «Квадрат Воскобовича». Помимо этого, выбранные игровые пособия были направлены на развитие оптико-пространственной ориентировки, точности движений, подготовку руки к письму, развитие интеллекта, формирование навыка принимать учебную задачу и находить пути ее решения, контролировать себя в процессе работы и достигать результата.

Перед началом работы необходимо было ознакомиться с объяснением игры, чтобы использовать ее правильно, заинтересовать ребенка рассказом и игровыми предметами, далее устроить совместную деятельность с учащимся, учитывая индивидуальность ребенка [6].

Зачастую игры требовали усидчивости и внимательности от ребенка, поэтому в работе использовались музыкальные и динамические паузы. После презентации каждой игры, ребенок знакомился со сказками и новыми для него понятиями, которые сопровождали игры. Подбирались игровые задания в зависимости от возрастных и интеллектуальных возможностей и интересов ребенка. Занятия проходили в виде сказок, где нужно было помочь главному герою. На занятии создавалась проблемная ситуация с помощью сказочных героев и далее происходило включение ребенка в работу. В конце занятия задавали ребенку вопросы исходя из заданий: «Что делали, кому помогали, как зовут героев и так далее. Например, с помощью игры «Геоконт», ребенок отгадывал загадки, конструируя ответ на игровом поле. Постоянно и постепенно усложняли игровые задания, чтобы поддерживать деятельность ребенка в зоне оптимальной трудности. Перед использованием игры «Геоконт» ребенок знакомился с такими понятиями как луч, отрезок, прямая, кривая. Мы пока-



зывали пример плетения фигуры по замыслу или образцу. Например, паутина из разно угольной формы. Все это проходило в разговорной форме. Далее просили ребенка назвать получившиеся элементы и переходить к конкретным фигурам (треугольник, квадрат). Далее говорили ребенку выложить на «Геоконте» ряд отрезков – от самого короткого до самого длинного. После в работу включали картинки-схемы, по которым ребенок конструировал фигуру. Чуть дальше просили ребенка придумать свою фигуру и сконструировать ее.

«Квадрат Воскобовича» развивал умение выкладывать многоугольники. Это происходило с объяснением и знакомством с понятием «пятиугольник». На занятии просили ребенка складывать, то есть превращать пятиугольник в конверт, проговаривая свои действия. Например, «конверт закрылся». Задавали учащемуся вопрос: «на какую фигуру похож наш конверт?». Позже придумывали с ребенком сюжетные рассказы, так как игра была оснащена сказочными героями.

С помощью «Игровизора» мы вначале просто рисовали, далее под пластиковый лист положили развивающее пособие и обводили по контуру, по дорожкам, по лабиринту. Потом усложняли задание. Писали графический диктант, тем самым учась ориентироваться на плоскости, копировать узоры по клеточкам. «Игровизор» помогал закреплять звуко – слоговой анализ слов, знание букв. Мы просили ребенка: «соотнеси картинку со схемой, обведи картинку с заданным звуком, дорисуй букву и т. д.».

С помощью «Коврографа» удобно размещали разные по форме и материалу наглядные элементы. На нем проводились графические диктанты, так как в комплект шли специальные веревочки. Также использовали разноцветные палочки для конструирования фигур, сопровождая каждый ход сказкой. Помимо заданий на моторику, у ребенка развивались понятия о цифрах, размерах, ориентировке, цветах и так далее. С ребенком вместе придумывали игровую ситуацию, прикрепляя к «Коврографу» дополнительные наглядности. Задавали ребенку определенный предмет на «Коврографе» и просили прикрепить его возле другого предмета. Тем самым ребенок знал название фигур, их расположение на «Коврографе» и знал, куда его прикрепить, выполняя все это в диалоговой форме.

После проведения коррекционной работы, был проведен контрольный эксперимент, который показал, что развитие графомоторных навыков у младших школьников с нарушением интеллекта немного улучшилось. Дети стали намного заинтересованные на занятиях, не отвлекаются, усидчивы, с интересом выполняют задания педагога, легко конструируют простые геометрические фигуры, узоры. Дети стали внимательнее во время выполнения заданий, стараются исправить допущенные ошибки. Так, один ребенок составил высокий уровень и у него слияние слов почти не наблюдается, ориентировка в пространстве и на листе бумаги намного

лучше. На среднем уровне из трех детей при штриховке только один выходит за контур, меньше наблюдается слияние слов, лишние элементы в рисунках и буквах наблюдаются значительно меньше. Теперь им намного легче дается графический диктант. Все правильно держат в руках пишущий предмет.

Низкий уровень составил один ребенок: в процессе письма наблюдается сильный нажим на лист бумаги, слияние и замена схожих букв, слабая ориентированность на листе бумаги, замедленный темп работы, слабость мышечных усилий ведущей руки, нехватка уверенности при выполнении заданий, выход букв за границы строчки. Словарный запас увеличился у всех пятерых детей. С помощью образов дети запоминали понятия, символы.

Мы можем сделать вывод, что несмотря на то, что развитие графомоторики для детей с интеллектуальными отклонениями процесс сложный, благодаря правильно подобранным методам можно добиться хорошего результата, а развивающие игры В. Воскобовича делают обучение детей интересным и положительно влияют на эффективность учебного процесса на занятиях педагога-дефектолога.

### Литература

1. Агаркова Н. Г. Основы формирования графического навыка у младших школьников // Начальная школа. 2009. С. 15–17.
2. Аксенова А. К. Методы обучения русскому языку в коррекционной школе. Москва, 2002. 106 с.
3. Безруких М. Н. Этапы формирования навыка письма. Москва, 2001. 126 с.
4. Бондаренко Т. М. Развивающие игры в ДОУ. Воронеж, 2012. 23 с.
5. Воскобович В. В. Сказочные лабиринты игры. СПб., 2007. 78 с.
6. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. СПб., 2007. 391 с.
7. Илюхина В. А. Особенности формирования графических навыков и анализ ошибок при письме // Начальная школа. 2008. № 8. С. 16–19.
8. Иншакова О. Б. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция : учебное пособие. Москва, 2006. 512 с.
9. Кинаш Е. А. Особенности готовности к письму умственно отсталых детей, воспитывающихся в условиях ДОУ компенсирующего вида / Дефектология, 2007. № 6. С. 60–66.
10. Лурия А. Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования. Москва, 2002. 304 с.
11. Медведева Е. Ю., Ольхина Е. А. Нарушение письма у умственно отсталых младших школьников // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 7–2. С. 321–325.

12. Мисаренко Г. Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков // Логопедия. 2004. № 1–2. С. 156–164.

13. Пузанов Б. П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика). Москва, 2001. 434 с.

14. Секачев В. Ю. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. Москва, 2014. 132 с.

15. Секачев В. Ю. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. Москва. 2014. 48 с.

## ОСОБЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

**Сидорова Алёна Александровна,**

педагог-психолог, МБДОУ детский сад № 148, г. Екатеринбург, Россия

**Аннотация.** Статья посвящена педагогам, работающим с детьми дошкольного возраста с особыми возможностями здоровья в условиях дистанционного обучения. В большинстве случаев онлайн обучение в детском саду организуется для тех детей, которые по каким-либо причинам не могут регулярно посещать группу. Это, в первую очередь, малыши с нарушениями развития и хроническими заболеваниями. Таким детям требуется особый уход, и пребывание в обычной группе может стать для них сильным стрессом.

**Ключевые слова:** дошкольные образовательные организации; дошкольники; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; ЗПР; задержка психического развития; дети-аутисты; расстройства аутистического спектра; дети с нарушениями интеллекта; педагоги; интеллектуальные нарушения; информационно-коммуникационные технологии; дистанционное обучение

## FEATURES IN TEACHING PRESCHOOLERS WITH SPECIAL HEALTH OPPORTUNITIES WITH THE USE OF REMOTE TECHNOLOGIES

**Sidorova Alyona Aleksandrovna,**

Teacher-Psychologist, Kindergarten No. 148, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article is devoted to teachers working with preschool children with special health opportunities in the conditions of distance learning. In most cases, online kindergarten training is organized for those children who, for some reason, cannot regularly attend the group. These are, first of all, babies with developmental disorders and chronic diseases. Such children require special care, and staying in a regular group can be very stressful for them.

**Keywords:** preschool educational organizations; preschoolers; limited health opportunities; impaired mental function; autistic children; autism spectrum disorders; children with intellectual disabilities; teachers; intellectual impairment; information and communication technologies; distance learning

Дистанционное обучение дошкольников с особыми образовательными потребностями – это отдельная тема для разговора. Особенно актуально это в России, где в каждом дошкольном учреждении есть дети с особыми возможностями здоровья (ОВЗ).

Первое, что нужно понимать, это то, что дистанционное обучение не может заменить полноценное общение в группе с педагогом и сверстниками, но оно иногда является единственной возможностью помощи особенному ребенку.

Чтобы успешно организовать дистанционное обучение дошкольников с ОВЗ, важно использовать индивидуальный подход с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Для детей с задержкой психического развития нужно ориентироваться на их возрастные возможности и особенности. Например, использование игр, которые позволяют развивать первичные понятия, как движение, цвет, форму, развитие мелкой моторики и устной речи. Для более старших детей можно использовать задания, которые требуют анализа и оценки, описание сюжета.

Дистанционное обучение дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) – это сложный процесс, требующий индивидуального подхода к каждому ребенку. Если ребенок имеет такую задержку, ему может потребоваться особое обучение и поддержка, чтобы качественно и успешно учиться. В связи с этим, необходимо использовать специальные методики, адаптированные к индивидуальным потребностям каждого ребенка. Кроме того, важно обеспечить педагогическую поддержку и обучение родителей, особенно в случаях, когда у них нет опыта обучения детей с ЗПР.

Один из наиболее эффективных подходов для дистанционного обучения дошкольников с ЗПР – это работа с индивидуальной программой обучения. Такая программа может включать в себя, например, определенные задания для улучшения моторики и речи или игры, способствующие развитию социальных навыков. Преподаватель может использовать разные типы заданий и методов обучения, в зависимости от потребностей ребенка. Это может включать задания, требующие анализа и оценки, а также задания, способствующие развитию таких навыков, как сортировка и классификация.

Для дистанционного обучения дошкольников с ЗПР может быть полезным использование сенсорных, моторных и игровых приложений. Эти приложения могут помочь детям с ЗПР решать классические задачи обучения, такие как устная речь, чтение, счет и оценка мироощущения. Программы обучения также могут позволять ребенку работать в индивидуальном темпе, что особенно важно для детей с ЗПР.

Кроме того, для обеспечения эффективной дистанционной работы с детьми с ЗПР необходимо применять постоянный мониторинг и обратную связь. Это может включать в себя проведение регулярных сеансов онлайн-обучения, записей с обратной связью от родителей, а также периодические отчеты о прогрессе выполнения заданий.

Следует помнить, что каждый ребенок с ЗПР уникален, и для обеспечения успешного дистанционного обучения дошкольников с ЗПР нужен индивидуальный подход и тесное сотрудничество между педагогом, родителями и ребенком.

Одной из особых групп дошкольников, которые нуждаются в индивидуальном подходе и усиленной поддержке во время дистанционного обучения, являются дети с интеллектуальными нарушениями.

В таком случае первоочередной задачей для педагогов и родителей является организация среды, которая будет способствовать комфортному обучению ребенка. Для этого можно использовать специально адаптированные методики, аудиовизуальные средства и лицензионные программы.

Кроме того, важно обеспечить индивидуальное консультирование со специалистами-педагогами по работе с детьми с интеллектуальными нарушениями. Такие консультации могут включать в себя методические рекомендации, а также обмен опытом с другими родителями и педагогами.

Вместе с тем необходимо помнить о важности социальной коммуникации для детей с интеллектуальными нарушениями. Для обеспечения этой коммуникации, необходимо создать виртуальное пространство, в котором дети могут общаться друг с другом и со своими педагогами. Это может быть реализовано с помощью онлайн-конференций, видеовызовов и других коммуникационных технологий.

В процессе дистанционного обучения дошкольников с интеллектуальными нарушениями, важно учитывать различные степени увлеченности каждого ребенка. Для этого, педагогу необходимо создать индивидуальные планы работы с каждым ребенком, которые будут учитывать его возраст, особенности умственного развития, а также индивидуальные интересы.

В заключение, стоит отметить, что дистанционное обучение является дополнительным вызовом для детей с интеллектуальными нарушениями и их родителей. Однако, при работе с этой группой детей, важно ориентироваться на индивидуальный подход и учитывать их потребности и интересы.

Дистанционное обучение для дошкольников с расстройством аутистического спектра (РАС) может представлять дополнительные трудности, так как у этих детей есть специфические особенности, связанные с восприятием мира и коммуникацией. В этом контексте, необходимо использовать специальные методики, которые будут адаптированы к индивидуальным потребностям каждого ребенка.

Одним из ключевых моментов при дистанционном обучении дошкольников с РАС является поддержка со стороны родителей. В связи с этим, педагоги должны обеспечить родителей соответствующей информацией об их сынах/дочерях и помочь им в освоении методик обучения и коммуникации.

Важно также обеспечить специальные условия и технологии, которые помогут детям с таким расстройством успевать и эффективно учиться. К примеру, использование зрительных и моторных карт, которые по-

могут детям с РАС лучше ориентироваться в процессе обучения, а также применение специальных программ для обучения коммуникации.

Кроме того, важно постоянно проверять, насколько эффективно обучается каждый ребенок, и делать соответствующие корректировки. Для этого, необходимо проводить постоянный анализ результатов и составлять индивидуальные планы обучения, учитывающие специфические потребности каждого ребенка.

Наконец, необходимо помнить о важности мотивации для детей с РАС. В этой связи, следует использовать специально разработанные программы, которые помогут развивать интерес к обучению и повысить уровень мотивации у каждого ребенка.

В заключение, дистанционное обучение для дошкольников с расстройством аутистического спектра может быть реализовано при условии использования специальных методик и технологий, которые учитывают индивидуальные потребности каждого ребенка. Важной составляющей данного процесса является участие родителей, которые должны быть вовлечены в обучение и поддерживать своих детей в процессе изучения нового материала.

Для детей с ограниченными физическими возможностями необходимо учитывать доступность материалов и заданий. Например, использование графических инструкций для исполнения заданий, использование различных форм обратной связи с ребенком и родственниками.

Также важно обеспечить участие родительской помощи, поддержку и контроль за обучением ребенка. Для этого можно использовать онлайн-консультации с педагогами и людьми, которые имеют опыт в работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Освоение детьми с ОВЗ программы дошкольного образования с использованием дистанционно образовательных технологий может потребовать дополнительной поддержки и помощи педагогов и психологов. Некоторые подходы и методы, которые могут помочь в этом процессе:

1. Индивидуализация обучения. Определение индивидуальных потребностей каждого ребенка является ключевым компонентом образовательного процесса. Это позволяет педагогу адаптировать процесс обучения к индивидуальным потребностям детей.

2. Визуальные материалы и аудиоинструкции. Визуальные материалы и аудиоинструкции позволяют ребенку с легкостью понимать задания и процедуры обучения, даже если они не могут читать или писать.

3. Игры для развития когнитивных навыков. Игры могут быть очень полезными для развития когнитивных навыков у детей с ОВЗ. Такие игры как лабиринты, головоломки, игры-головоломки, игры с образцами – все они могут быть использованы для поддержания интереса и внимания ребенка к обучению.

В итоге дистанционное обучение дошкольников с особыми возможностями здоровья является сложной, но возможной задачей. Успешное обучение возможно только при условии индивидуального подхода к каждому ребенку и поддержки со стороны всех участников образовательного процесса.

### Литература

1. Бабкина Н. В. Где, чему и как учить ребенка с задержкой психического развития // Начальная школа. 2015. № 8. С. 7–11.
2. Быков Д. А. Дети с ограниченными возможностями и общество // Дополнительное образование. 2006. № 3. С. 36–41.
3. Гурьев С. В. Современное дистанционное обучение. М., 2018. 118 с.
4. Гусева И. В., Мелешкина М. С. Психолого-педагогическое сопровождение психического и личностного здоровья подростков-инвалидов в образовательном процессе // Концепт. 2014. № 9 (сентябрь). URL: <http://e-koncept.ru/2014/14250> (дата обращения: 10.04.2023).
5. Гусева Н. Ю., Пискарева О. С. Применение дистанционных технологий в обучении детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2020. Т. 18, № 2. С. 6–13.
6. Дистанционное обучение : учебное пособие / под ред. Е. С. Полат. М., 2008. 250 с.
7. Карпенкова И. В. Использование компьютера в развитии детей с особенностями развития и общении с ними : методическое пособие. М., 2013. 84 с.
8. Мелешкина М. С. Дистанционные технологии образования лиц с ограниченными возможностями здоровья как социализирующий фактор // Концепт. 2017. Т. 35. С. 95–99. URL: <http://e-koncept.ru/2017/771190.htm> (дата обращения: 10.04.2023).
9. Мелешкина М. С. Мультимедиа-технологии как средство развития естественных понятий и представлений у подростков с умственной отсталостью // Концепт. 2016. № 5 (май). С. 172–178. URL: <http://e-koncept.ru/2016/16111.htm> (дата обращения: 10.04.2023).
10. Микляева Н. В. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: дошкольная группа : учебник для вузов. Москва, 2023. 308 с.
11. Насырова Э. Ф., Муллер О. Ю. Технологии работы с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами в условиях дистанционной формы реализации дополнительных общеразвивающих программ : учебно-методическое пособие. Сургут, 2019. 57 с.
12. Полат Е. С. Дистанционное обучение: организационные и педагогические аспекты. М., 2006. 76 с.



13. Полат Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения. М., 2020. 392 с.

14. Скахина П. Н. Российский опыт реализации дистанционных технологий в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья // Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. статей. Гродно, 2020. С. 132–137.

15. Щукина К. Е. Информационные технологии в обучении школьников с ограниченными возможностями здоровья // Информационно-коммуникационные технологии в современном образовательном процессе. Челябинск, 2016. С. 284–292.

## **КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

**Обухова Нина Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; kristiobuhova@mail.ru

**Статина Екатерина Федоровна,**

педагог-психолог, Полипрофильный техникум им. О. В. Терёшкина, г. Лесной, Россия; statina\_e@list.ru

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (с нарушением интеллекта), которая включает в себя два основных направления: реализацию адаптированных программ профессиональной подготовки по профессиям рабочих и должностям служащих, создание специальных условий обучения. В исследовании была поставлена следующая цель – изучить особенности коммуникативных умений и навыков у лиц с нарушением интеллекта, обучающихся по программе профессиональной подготовки, и рассмотреть возможность применения технологии логотренинга в коррекционной работе. Коррекционная работа включала в себя следующие этапы работы: формирование команды, упражнения на понимание речи, упражнения на отработку лексико-грамматических конструкций, упражнения на формирование структуры связного высказывания, формирование диалогической речи. По всем направлениям работа осуществлялась с постепенным усложнением материала с учетом речевых и коммуникативных возможностей обучающихся. Все эти направления логопедической работы реализовались в различных сочетаниях, а иногда одновременно. Таким образом, придерживаясь специально разработанного плана и содержания коррекционной работы можно достичь значительных успехов в формировании и развитии у обучающихся с интеллектуальными нарушениями коммуникативных умений и навыков.

**Ключевые слова:** олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; дети с нарушениями интеллекта; коммуникативные умения; коммуникативные навыки; коммуникативная деятельность; социализация детей; профессиональная подготовка; логотренинги; коррекционная работа

## **CORRECTIONAL WORK IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

**Obukhova Nina Vladimirovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

## **Statina Ekaterina Fedorovna,**

Teacher-Psychologist, O. V. Tereshkin Polyprofile Technical School, Lesnoy, Russia

**Abstract.** The article is devoted to the problem of vocational training of students with disabilities (with intellectual disabilities), which includes two main directions: the implementation of adapted vocational training programs for the professions of workers and positions of employees, the creation of special training conditions. At the beginning of the study, the following goal was set: to study the features of communicative skills and abilities of persons with intellectual disabilities enrolled in the vocational training program, and to consider the possibility of using logotrening technology in correctional work. The correctional work included the following stages of work: team formation, exercises for understanding speech, exercises for working out lexical and grammatical constructions, exercises for forming the structure of a coherent utterance, the formation of dialogical speech. In all directions, the work was carried out with a gradual complication of the material, taking into account the speech and communicative capabilities of students. All these areas of speech therapy work have been implemented in various combinations, and sometimes simultaneously. Thus, adhering to a specially developed plan and content of correctional work, it is possible to achieve significant success in the formation and development of students with intellectual disabilities of communicative skills and abilities.

**Keywords:** oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellectual disorders; intellectual impairment; children with intellectual disabilities; communication skills; communication skills; communicative activity; socialization of children; professional training; logo trainings; corrective work

Качественное профессиональное образование, наличие востребованной профессии, а в дальнейшем самостоятельный заработок для обучающихся с ОВЗ является необходимым условием успешной социализации. Поэтому профессиональная подготовка детей с нарушением интеллекта является неотъемлемым компонентом образования. Нормативно-правовым основанием для обучения лиц с нарушением интеллекта по программам профессиональной подготовки является: ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 07.10.2022) «Об образовании в Российской Федерации»; Письмо Минпросвещения России от 11.02.2019 № 05-108 «О профессиональном обучении лиц с различными формами умственной отсталости». В Российской Федерации в 2017/18 учебном году 20 229 обучающихся с ОВЗ, имеющих нарушения интеллекта, проходили обучение по программам профессиональной подготовки.

Содержание профессионального обучения лиц с интеллектуальными нарушениями предполагает: реализацию адаптированных программ профессиональной подготовки; создание специальных условий обучения, учитывающих особенности психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояние здоровья обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (с различными формами умственной отсталости).

Под специальными условия обучения понимается: использование специальных образовательных программ, специальных методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ОВЗ.

В исследовании была поставлена следующая цель: изучить особенности коммуникативных умений и навыков у лиц с нарушением интеллекта, обучающихся по программе профессиональной подготовки, и рассмотреть возможность применения технологии ЛОГОТРЕНИНГА в коррекционной работе. Базой исследования стал ГАПОУ СО «ПТ им. О. В. Терёшкина», реализующий адаптированные программы профессиональной подготовки по профессиям рабочих для обучающихся с ОВЗ (с нарушениями интеллектуального развития), г. Лесной. В эксперименте приняли участие обучающихся коррекционной группы в возрасте 16–18 лет. Отбор детей проводился на основании заключения ПМПК. Всем подросткам была рекомендована программа профессиональной подготовки по профессиям рабочих, должностям служащих для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (с различными формами умственной отсталости). Направление подготовки: «Маляр строительный».

Были получены следующие результаты исследования:

1) подтвердилось наличие у всех обучающихся «системного недоразвития речи» легкой степени; несформированность языковых средств проявляется в нарушении коммуникации;

2) в большей степени имелось нарушение диалогической речи: не понимают обращенную речь (сложные синтаксические конструкции сравнительного, инверсионного типа; предложно-падежные конструкции); переносные значения слов, иносказания (метафоры, аналогии); в их речи присутствует неадекватное использование слов, жаргонизмы, нецензурные выражения, которые отражают эмоции, но не передают смысловое содержание; построение фраз шаблонно и однотипно;

3) самостоятельная речь носит ситуативный характер; в процессе совместной деятельности обучающиеся редко пользуются речью, в основном ограничиваются междометиями или просто указательными жестами.

Как следствие, между преподавателем и обучающимися возникает «коммуникативный барьер», который не только затрудняет процесс общения, но и способствует возникновению и закреплению речевого негативизма. Это приводит к отрицательным изменениям личности, что про-

является в поведенческих реакциях; создаются препятствия для социальной адаптации, значительно затрудняется дальнейшая социально-трудовая подготовка.

С учетом полученных результатов и потребностей обучающихся с нарушением интеллекта, основной технологией был выбран логотренинг, который является формой интерактивного обучения, в процессе которого закрепляются и автоматизируются коммуникативные навыки.

Принципы проведения логотренинга: 1) процесс обучения протекает в условиях постоянного и активного взаимодействия всех обучающихся; 2) логотренинг объединяет в себе сразу несколько видов деятельности: физические упражнения, музыкальную деятельность, песочную терапию, сказкотерапию и др.; 3) смена видов деятельности способствует тому, что обучающиеся не устают; 4) за счет переключения с одного вида деятельности на другой снижается эмоциональное напряжение и процесс обучения происходит ненавязчиво, что важно в работе с подростками

Коррекционная работа включала в себя следующие этапы работы:

1. Формирование команды, предполагало создание доброжелательных отношений, формирование эмпатии по отношению друг к другу и педагогу. Предлагались задания для выполнения в парах, тройках, командах и группах. В основном задания простые, невербального характера. Задания включали: упражнения на знакомство, на развитие правильных ритуалов прощания и приветствия, навыка определять эмоцию собеседника, упражнения, побуждающие размышления о собственных достоинствах и недостатках.

2. Упражнения на понимание речи. Обучающиеся выполняли задания по словесной инструкции педагога, которые постепенно усложнялись. Характер выполнения заданий соревновательный (обучающиеся выполняют задания и сверяют результат выполнения между собой и с инструкцией). Виды деятельности: конструирование из объемных форм, ЛЕГО, плоскостные формы, оригами. Задания включали: упражнения на выполнение словесной инструкции (взрослого, затем сверстника); выбор названных картинок из нескольких предложенных, по ее описанию; классификацию предметов, изображений; определение последовательности сюжетных картинок по ее устному описанию; на показ ситуации.

3. Упражнения на отработку лексико-грамматических конструкций. Обучающиеся выполняли задания по словесной инструкции своего товарища. Задание выполнялось пошагово. Особенностью являлось то, что тот, кто дает инструкцию, тоже выполняет действие, но за ширмой. Результат выполнения сверялся. Логопедическая работа по развитию лексико-грамматической стороны речи была проведена в двух направлениях: развитие лексики и формирование грамматического строя. Логопедиче-

ская работа по развитию лексики включала в себя обогащение словарного запаса, уточнение значения слов, расширение семантики слова.

4. Упражнения на формирование структуры связного высказывания. Педагог ставил задачу: из геометрических форм сконструируйте машину (дается образец машины). Образец видел только один обучающийся, он говорил, как нужно выполнять работу, другой обучающийся выполнял действие. При выполнении заданий такого рода ошибки и неточности в речи говорящего проявлялись ярко, наглядно.

5. Формирование диалогической речи. Педагог ставил задачу. Команда обучающихся договаривалась о материалах, инструментах, способах выполнения, распределяет работу, согласовывает действия, обсуждает результат. Работа была направлена на развитие понимания невербальной информации, усвоение социально приемлемых средств невербальной коммуникации при общении со взрослыми и сверстниками. Также работа была направлена на развитие умения слушать и слышать собеседника (собеседников), задавать вопросы и отвечать в зависимости от контекста диалога. В завершении данного этапа реализация коммуникативных умений и навыков осуществлялась в сложных коммуникативных ситуациях. Степень сложности дифференцировалась в зависимости от возможностей подростка.

После осуществления коррекционной работы было проведено повторное обследование обучающихся, направленное на выявление эффективности проделанной работы.

### **Литература**

1. Актуальные вопросы профессионального обучения и социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья : сб. ст. / М. С. Савина [и др.]. М., 2009. 112 с.

2. Безюллева Г. В., Малышева В. А., Панина А. А. Профессиональная подготовка лиц с умственной отсталостью : метод. рекомендации. М., 2003. 132 с.

3. Буфетов Д. В. Коррекция навыков общения у обучающихся с нарушением интеллекта. М., 2011. 152 с.

4. Варенова Т. В. Теория и практика коррекционной педагогики : учеб. пособие для вузов. Минск, 2003. 287 с.

5. Волков Б. С., Волкова Н. В. Психология общения в детском возрасте. М., 1996. 103 с.

6. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики : учеб.-метод. пособие. СПб., 2003. 144 с.

7. Иванова Ю. Л. Рабочие листы для проведения логотренинга. М., 2014. 64 с.

8. Ильина С. Ю. Речевое развитие умственно отсталых старшеклассников в процессе обучения русскому языку // Дефектология. 2003. № 5. С. 58–63.

9. Коркунов В. В., Брызгалова С. О., Зак Г. Г. Профессионально-трудовое обучение, воспитание и адаптация учащихся с нарушением интеллекта : монография. Екатеринбург, 2012. 162 с.

10. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах : метод. пособие для учителя-логопеда. М., 2001. 224 с.

11. Маматова А. Ф. Особенности формирования коммуникативной активности у умственно отсталых школьников // Аллея науки. 2018. Т. 5, № 5. С. 1044–1047.

12. Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья : сб. ст. / под ред. М. С. Савиной. М., 2008. 96 с.

13. Репина З. А. Нейролингвистическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи : учеб. для студентов дефектолог. фак. пед. вузов. Екатеринбург, 2008. 139 с.

14. Специальная педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. Н. М. Назаровой. М., 2000. 400 с.

15. Чернова Е. Ю. Эффективность применения логопедических тренингов при коррекции звукопроизношения у дошкольников с дизартрией // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. 2018. С. 543–545.

## КОРРЕКЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В РАЗВИТИИ УЧАЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Тарасюк Жанна Иосифовна,**

учитель, государственное учреждение образования «Специальная школа № 11 г. Минска», г. Минск, Республика Беларусь; z-tarasyuk@internet.ru

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме развития чувства ритма как эффективного способа обучения детей с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности и носит коррекционную направленность посредством широкого внедрения логоритмических упражнений в образовательный процесс. В статье изложен комплекс заданий для разных этапов урока. Дан анализ степени усвоения материала при фронтальной работе и обучению в микрогруппе разных категорий учащихся.

**Ключевые слова:** олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; дети с нарушениями интеллекта; интеллектуальная недостаточность; коррекционная работа; логоритмика; логоритмические упражнения

## CORRECTIONAL ORIENTATION OF LOGOMETRIC EXERCISES IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH MODERATE INTELLECTUAL DISABILITY

**Tarasyuk Zhanna Iosifovna,**

Teacher, State Educational Institution “Special School No. 11 of Minsk”, Minsk, Republic of Belarus

**Abstract.** The article is devoted to the problem of developing a sense of rhythm as an effective way of teaching in children with moderate intellectual disability and has a correctional orientation through the widespread introduction of logorhythmic exercises in the educational process. The article presents a set of tasks for different stages of the lesson. The analysis of the degree of assimilation of the material during frontal work and training in a microgroup of different categories of students is given.

**Keywords:** oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellect disorders; intellectual impairment; children with intellectual disabilities; intellectual insufficiency; corrective work; logarithmics; logarithmic exercises

В специальном образовании одним из приоритетных направлений является коррекция различных нарушений. В этой связи, как отмечают многие ученые, существенная роль принадлежит развитию чувства ритма у учащихся с особенностями психофизического развития.

Все окружающее нас живет по закону ритма: смена времен года, дня и ночи, сердцебиение и многое другое подчинено определенному ритму. В своих научных работах Г. А. Волкова, Н. А. Тугова, И. В. Шостак утверждают, что любые ритмические движения активизируют деятельность мозга человека [6, с. 28]. С их помощью можно установить равновесие в дея-



тельности нервной системы ребенка, умерить слишком возбужденное состояние и «разбудить заторможенных детей», а также урегулировать лишние и ненужные движения. Умение подстраиваться к ритму произведения эффективно способствует организации психических процессов.

Первые шаги по использованию логоритмики в системе медицины были предприняты профессором В. А. Гиляровским. Под его руководством в 1926 году в нервно-психиатрической лечебнице им. Соловьева была создана особая система лечебной ритмики для детей и взрослых. Целью этой разработки является регуляция движений в поведении больного. В 1930 г. она стала использоваться в логопедических учреждениях. Закладываются основы целого направления реабилитационной работы с детьми, имеющими нарушения речи – логопедическая ритмика.

Известно, что у учащихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью высшая психическая деятельность отстает в развитии, провоцируя социальную дезадаптацию, а признаки аномалии проявляются во всех сферах: интеллектуальной, речевой, психомоторной, эмоциональной [3, с. 116] Ярче всего выделяется снижение интеллекта и речевого развития. А ведь для любого уровня адаптации крайне важна сформированная речь.

Именно эти параметры корректирует комплексная методика под названием «Логоритмика». Изучение методических рекомендаций М. Ю. Картушиной, О. В. Клезович, Г. Р. Шашкиной показало актуальность предлагаемых приемов обучения ребенка с особенностями развития, которые основаны на использовании связи слова, музыки и движения и способствует развитию двигательной сферы, сенсорных способностей, содействует ослаблению и устранению вышеуказанных нарушений [10, с. 39].

В этой связи основными задачами логоритмического воздействия являются:

- 1) коррекция слухо-рече-двигательной координации;
- 2) развитие общей и мелкой моторики, мимики;
- 3) коррекция речевой моторики для формирования артикуляционной базы звуков физиологического и фонационного дыхания;
- 4) воспитание переключаемости с одного поля деятельности на другое.

С этой целью в своей работе я систематически включаю в образовательный процесс логоритмические упражнения на разных этапах урока или коррекционного занятия.

Так, на начальном этапе организации урока с целью переключения внимания и активации тактильных, слуховых и зрительных анализаторов эффективно использовать небольшой по объему стихотворный текст организационного содержания с подключением движения в виде хлопков

на слова: «Раз. Два. Три – правильно сидим». Первый раз упражнение демонстрирует учитель, а затем неоднократно по подражанию выполняют учащиеся.

С учетом контингента детей, принимая во внимание, что репродуктивный метод является одним из ведущих, целесообразно это упражнение использовать в начале всех уроков, где предусмотрена правильная посадка за партой. Постоянное закрепление упражнения помогает выработке установки на урок, правильную учебную позу.

В середине урока концентрация внимания учащихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью заметно ослабевает, и ведущей задачей педагога является переключение и активация внимания школьников. В этой связи целесообразно проведение физкультминутки с использованием логоритмических приемов. Ритмичные движения с элементами оречевления музыкальной композиции «У жирафа пятна» – удачный выбор репертуара для реализации поставленной задачи.

На заключительном этапе учебного занятия, после рефлексии, с целью организации дальнейшего досуга на перемене удачно в контексте с содержанием можно выполнить небольшое логоритмическое упражнение «Насос» на восстановление дыхания и наполнение легких кислородом. Исходное положение: стойка прямая. Затем вдох при наклоне в сторону при этом на выдохе громко произносить звук «с-с-с»:

«Накачаем мы воды  
Чтобы поливать цветы»  
Или: «Накачаем мы воды,  
Чтоб попить смог я и ты»

Реализация поставленных задач осуществляется в процессе усвоения образовательной программы на многих учебных дисциплинах в контексте с их содержанием и целями через различные средства логопедической ритмики:

*На уроках адаптивной физической культуры:*

– упражнения, активизирующие внимание, счетные упражнения: ходьба и маршировка в различных направлениях со счетом вслух;  
– упражнение на развитие дыхания «Собачка бежит» – бег с имитацией дыхания собаки.

*На учебных занятиях по элементам грамоты и арифметики:*

– упражнение для рук «Пальчики шагают» на развитие мелкой моторики и укрепление мышц кисти.

*Действия:* Поочередное перемещение пальцев по столу под ритмичную декламацию текста.

1. «Вот как пальчики шагают: и мизинец, и большой,  
Указательный и средний, безымянный – вот какой!

Припев: *действия:* руки согнуты в локтях, вращение кистями

Вот какие наши ручки! Раз, два, три, четыре, пять!

Вот какие наши ручки! Вышли дружно погулять.

*Действия:* указательным пальцем на столе изображают круг

2. Нарисуем мы кружочек, постараемся ровней.

Нарисуем мы кружочек, постараемся скорей.

*На уроках санитарно-гигиенических умений:*

– речевые упражнения без музыкального сопровождения, формирующие чувство метра – при изучении частей тела:

*Действия:* показ руками на себе с оречевлением

«Ноги, пояс, плечи, голова (трижды)

Уши, щеки, нос, глаза»

*На уроках ориентировки в окружающем* при изучении звуков природы целесообразно включать композицию «Зверобика» способствующее развитию голоса и артикуляции:

«А напоследок должны мы мяукнуть,

Крякнуть, проквакать,

Залаять и хрюкнуть:

Мяу! Кря! Ква! Гав! Хрю!»

*При изучении темы о музыкальных инструментах* эффективно использовать логоритмическое упражнение-игру «Молоточки» для развития артикуляционной базы и координации движений [11, с. 142].

Возьмем молоточки, Артем, мы с тобой

Я первой сыграю, а ты вслед за мной

Тук. Тук. Тук»

Упражнение выполняется поочередно по показу с каждым учащимся, индивидуально подбирается ритм с учетом индивидуальных возможностей ребенка, что способствует координации движения, развитию мелкой моторики и закреплению знания ударных шумовых инструментов.

Наблюдения показывают, что работа фронтальная в классе и обучение в микрогруппе дают разную степень усвоения как материала в целом, так и логоритмических упражнений.

Таблица 1

**Результаты степени усвоения материала при фронтальной работе и в микрогруппе разными категориями учащихся**

| Категория учащихся   | Степень выполнения упражнений                 |  |
|--|---|--|
|  | фронтально                                    | в микрогруппе  |
| Умеренная интеллектуальная недостаточность (активный словарь 10–12 слов) | Движения с эпизодической попыткой декламации  | Уверенные движения, оречевление всего текста с погрешностями |
| Умеренная интеллектуальная недостаточность                               | Фрагментарные движения, ритмичные нечленораз- | Уверенные жесты, ритмичные нечленораз-                       |

|  |   |                        |
|--|---|------------------------|
| речь на уровне жестов, междометий  | раздельные звуки                                | дельные звуки          |
| Умеренная интеллектуальная недостаточность на грани с тяжелой (экспрессивная речь отсутствует) | Комплекс оживления, попытка выполнения движений | Фрагментарные движения |

Таким образом, при систематическом использовании логоритмических упражнений в процессе обучения детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью наблюдается положительная динамика в развитии слухо-речедвигательной координации, общей и мелкой моторики. Репродуктивный метод использования данных приемов способствует формированию артикуляционной базы, дает эффективный результат в формировании физиологического и фонационного дыхания, а также воспитывает переключаемость с одного поля деятельности на другое.

Включение логоритмики в коррекционные занятия при работе в микрогруппе дает больший эффект в степени усвоения и воспроизведения предложенных логоритмических упражнений. А чередование фронтальной формы работы на уроке и коррекционной в малой группе при систематическом использовании ряда упражнений со временем приносит желаемый результат.

Поэтому с первых лет обучения рекомендуется включать логоритмические игры и упражнения, заниматься развитием чувства ритма в доступной для учащихся форме.

Практика полностью подтверждает заключения ученых о теснейшей связи между движением и голосом в формировании и развитии школьника с особенностями психофизического развития, где движения играют стимулирующую роль, активно и положительно влияя на развитие и функционирование речевых зон коры головного мозга. При этом желательно, чтобы все предложенные задания носили творческий и игровой характер. Ведь именно игра для младших школьников является основным видом деятельности.

### Литература

1. Бабушкина Р. Л., Кислякова О. М. Логопедическая ритмика. СПб., 2005. 178 с.
2. Басов М. Я. Движения под музыку. М., 2015. 14 с.
3. Белкина С. И. Музыка и движение. М., 1983. 321 с.
4. Вайзман Н. П. Психомоторика детей-олигофренов. М., 1976. 241 с.
5. Витт Н. В. Речь и эмоции : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2014. 362 с.

6. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика : учебное пособие для студентов дефектологических факультетов педагогических институтов. М., 2016. 348 с.
7. Гринер В. А. Логопедическая ритмика для дошкольников. М., 2017. 237 с.
8. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 2016. 207 с.
9. Ильина Г. А. Особенности развития музыкального ритма у детей // Вопросы психологии. 2014. № 1. С. 7–10.
10. Картушина М. Ю. Конспекты логоритмических занятий. М., 2006. 114 с.
11. Клезович О. А. Игры и упражнения для развития речи детей с особенностями развития. Мн., 2011. 226 с.
12. Ницава Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе. СПб., 2007. 206 с.
13. Новиковская О.А. Логоритмика. СПб., 2005. 271 с.
14. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М., 2001. 229 с.
15. Савицкая Н. М. Логоритмика для малышей. СПб., 2005. 362 с.

## ТЕХНОЛОГИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Чиж Владимир Владимирович,**

кандидат педагогических наук, ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 2, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», г. Екатеринбург, Россия; v1964@e1.ru

**Чиж Оксана Юрьевна,**

кандидат педагогических наук, НДОУ «Детство», г. Екатеринбург, Россия; oksanatchij@gmail.com

**Аннотация.** Повышение качества образования учащихся с ОВЗ невозможно без трансформации существующей системы. Имеющийся недостаток квалифицированных кадров в данной сфере предлагается решить за счет внедрения в образовательные учреждения системы наставничества. Цель статьи заключается в исследовании особенностей наставнической деятельности в современной коррекционной школе. В качестве методологии исследования при выявлении особенностей и видов наставничества в инклюзивной среде авторами статьи осуществлены анализ и существующих образовательных практик в наставнической деятельности. Учитывая факторы быстрого эмоционального выгорания молодых педагогов, авторами проанализированы виды наставничества. Необходимость выделения данных видов наставничества продиктована особенностями существующей образовательной системы. Наставничество призвано раскрыть особенности инклюзивной среды, подготовить молодого педагога к работе в рамках усложнения дефектов детей с ОВЗ. Также наставничество направлено на нормативно-правовые, методико-дидактические аспекты преподавательской деятельности. Цель наставничества в осознании педагогом структуры нарушения ребенка с инвалидностью и в создании, исходя из этого, специальных условий. Статья предназначена для педагогов, работающих в рамках инклюзивного образования, учителей-дефектологов; она актуальна для широкого круга лиц.

**Ключевые слова:** наставничество; система наставничества; наставники; наставническая деятельность; инклюзии; инклюзивное образование; инклюзивная образовательная среда; педагоги; профессиональная деятельность; наставнические пары

## TECHNOLOGY OF MENTORING IN SPECIAL EDUCATION

**Chizh Vladimir Vladimirovich,**

Candidate of Pedagogy, Ekaterinburg School No. 2 Implementing Adapted Basic General Education Programs, Ekaterinburg, Russia

**Chizh Oksana Yurievna,**

Candidate of Pedagogy, Childhood, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** Improving the quality of education for students with disabilities is impossible without the transformation of the existing system. The existing lack of qualified personnel in this area is proposed to be solved through the introduction of a mentoring system in educational institutions. The purpose of the article is to study the features of

mentoring in a modern correctional school. As a research methodology in identifying the features and types of mentoring in an inclusive environment, the authors of the article analyzed the existing educational practices in mentoring. Taking into account the factors of rapid emotional burnout of young teachers, the authors analyzed the types of mentoring. The need to single out these types of mentoring is dictated by the peculiarities of the existing educational system. Mentoring is designed to reveal the features of an inclusive environment, to prepare a young teacher to work as part of the complication of defects in children with disabilities. Also, mentoring is aimed at the legal, methodological and didactic aspects of teaching. The purpose of mentoring is for the teacher to understand the structure of the violation of a child with a disability and to create, based on this, special conditions. The article is intended for teachers working in the framework of inclusive education, teachers-defectologists; it is relevant to a wide range of people.

**Keywords:** mentoring; mentoring system; mentors; mentoring activities; inclusions; inclusive education; inclusive educational environment; teachers; professional activity; mentor couples

Наставничество – это сложный интерактивный процесс, который происходит между людьми с разным уровнем опыта и знаний, в которого эксперт (наставник) оказывает поддержку своему коллега, чтобы стать более эффективным в работе и способствовать достижению целей учреждения, в котором он работает. Конечной целью этого процесса является профессионального развития и карьерного роста [14, с. 56].

Процесс наставничества является неотъемлемой частью каждой сферы жизни коррекционной школы. Через этот процесс происходит формирование общих и конкретных рабочих компетенции молодых педагогов, которым оказывается эмоциональная поддержка, и это косвенно улучшает качество работы в самого образовательного учреждения.

Наставничество как процесс существовало в сфере образования всегда, независимо от формы, в которой оно прошло через время (формальное или неофициальный). В образовательной сфере главные участниками процесса наставничества являются опытный педагог (учитель-наставник) и начинающий учитель – начинающие учителя, которые взаимно делятся знаниями, навыками и опытом.

По сути, этот тип целевого взаимодействия помогает начинающим учителям стать успешными в своей профессии и улучшить результаты их работы в долгосрочной перспективе [15, с. 16]. Имеются также данные исследований о том, что наставничество положительно влияет на повышение профессиональной работоспособности не только у начинающих педагогов, но и также среди опытных учителей.

В ряде случаев директор школы может выступать в роли наставника. Чаще, должность наставника занимает заместитель директора школы или руководитель МО в школах. Координируемая поддержка со стороны старшего руководства, важна особенно там, где в школах более одного наставляемого.

Многие наставники признали потенциальный конфликт интересов между линейным руководством и ролью наставника. Другие придерживались мнения, что наставники должны быть линейными менеджерами. В средних школах наставниками были обычно, но не всегда, специалисты в той же области, что и наставляемые [10, с. 89].

Директора школ часто выбирали наставников с учетом их предыдущего опыта работы в школе, поддержки коллег, а также хорошо развитых межличностных качеств и квалификации. Однако существовало небольшое количество случаев, когда функции наставников передавались учителям, которые недостаточно опытные и квалифицированные в наставничестве.

Некоторые директора школ и другие сотрудники, получившие повышение, увидели в роли наставника возможность развивать и демонстрировать лидерские качества над персоналом школы [11, с. 335].

Уровень опыта тех, кто в настоящее время работает наставниками в школах значительно варьируется. У большинства наставников было два или три года опыта в этой роли. Некоторые не имели ранее опыта наставничества, а других был опыт работы от пяти и более лет.

Обязанности, которые брали на себя наставники, в большинстве случаев были изложены четко в школьном положении о наставничестве. Руководство и разработанные документы помогли наставникам и наставляемым развить их понимание и ожидания от стратегий поддержки.

В начале года наставники обсуждали потребности наставляемых в необходимой помощи. Для чего в школах разрабатывались опросники потребности учителей в наставничестве по тем или иным проблемам. Во многих случаях эти потребности были четко определены в профиль наставляемого.

Все наставники организовали регулярные встречи с наставляемыми для обсуждения их прогресса. На заседаниях Совета наставников проходили заслушивались отчеты о достигнутых продвижениях в процессе разрешения затруднений подопечных наставляемых. Они также обсуждали промежуточные и окончательные результаты работы с наставляемыми. Некоторые наставники неформально встречались с подопечными чаще чем было запланировано программой наставничества. Для осуществления работы наставников в школе было определено дополнительное время в неделю, когда наставники могли встретиться неформально. В других случаях многие наставники были готовы свободно уделять свое время удовлетворению потребностей наставляемых. В целом, наставники регулярно выступали в роли критически настроенных друзей наставляемых и поддерживали их в развитии навыков и уверенности в себе.

В большинстве случаев наставники сами проводили наблюдения за подопечными, при этом некоторые наблюдения проводятся другим участником персонала, как правило, руководством школы.



Согласно передовой практике, наставники активно поощряли участие подопечных в широком спектре возможностей для развития. Эти возможности включали заранее организованные наблюдательные визиты в другие классы школы и визиты в другие школы. В некоторых случаях наставники сами моделировали урок для наставляемого.

Эффективность наставничества напрямую связана с качеством обратной связи наставников с наставляемых о том, как они могли бы улучшить компетенции. Некоторые курсы повышения квалификации, предлагаемые вузами, имели положительное влияние на повышение компетенций молодых педагогов.

В целом, подходы к наставничеству положительно повлияли на опыт и профессиональное развитие молодых педагогов.

В целом большинство молодых педагогов положительно оценили свой опыт во время первого год обучения и привели много примеров того, как их практика улучшилась в течение года. Они считали, что эффективность наставничества была напрямую связана с профессиональным отношения, сложившиеся между ними и их наставниками. Они расценивали личные качества наставников как ключ к успеху в рабочих отношениях и охарактеризовали их как поддерживающие, чуткие, вдохновляющий и доступный.

Сами наставники считали наставничество важной обязанностью, считали, что их усилия были эффективны и нашли опыт наставничества полезный. Все наставники положительно оценили уровень востребованности их времени.

Следует отметить, что создание наиболее благоприятной среды для молодых педагогов в образовательной организации будет способствовать развитию и повышению квалификации этих педагогов, увеличению числа оставшихся в профессии и позволяет максимально полно раскрыть потенциал личности наставляемого, необходимого для успешной профессиональной самореализации. Привлечение педагогов в систему наставнических отношений дает возможность каждому педагогу повысить свой профессиональный уровень в вопросах организации образовательного процесса обучающихся с ОВЗ, а также способствует качественному развитию системы инклюзивного образования, тем самым обеспечивая учащихся доступным и качественным образованием.

### **Литература**

1. Дудина Е. А. Наставничество в системе непрерывного профессионального развития педагогических кадров в Великобритании // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. № 1. С. 49–61.
2. Еремина И. Ю., Джиева Ф. А. Исследование наставничества в системе профессионального развития молодых специалистов // Нефть, газ и бизнес. 2012. № 10. С. 53–57.

3. Кондратьева И. А. Наставничество как стиль работы современного руководителя // *Образование личности*. 2017. № 1. С. 63–65.
4. Малофеев Н. Н. Особый ребенок – обычное детство // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2011. № 1. С. 3–7.
5. Масалимова А. Р. Корпоративная подготовка наставников. Казань, 2013. 183 с.
6. Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. Методический инструментарий по применению наставничества на государственной гражданской службе. М., 2013. 113 с.
7. Наставничество как процесс сопровождения детей и подростков «групп риска»: сборник научно-методических материалов / Н. В. Ковалева [и др.] М., 2006. 180 с.
8. Организация наставничества в школе. URL: <https://www.uchportal.ru/news/2018-11-18-749> (дата обращения: 10.04.2023).
9. Основы социального наставничества: практическое пособие / под общей редакцией Е. В. Коневой. Ярославль, 2014. 127 с.
10. Поздеева С. И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества // *Ped.Rev.* 2017. № 2 (16). С. 87–91. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kakdeyatelnostnoe-soprovozhdenie-molodogo-spetsialistamodeli-i-tipy-nastavnichestva> (дата обращения: 10.04.2023).
11. Чеглакова Л. М. Наставничество: дифференцированный подход к обучению разных категорий наставников: сборник научных трудов // *Современный менеджмент: проблемы, гипотезы, исследования*: в 2 ч. Ч. 2. 2011. Вып. 3. С. 313–322.
12. Эсаулова И. А. Новые модели наставничества в практике обучения и развития персонала зарубежных компаний // *Стратегии бизнеса*. 2017. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novyye-modelinastavnichestva-v-praktike-obucheniya-i-razvitiyapersonalazarubezhnyh-kompaniy> (дата обращения: 10.04.2023).
13. Яковлева И. М. Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // *Вестник МГОПУ. Серия «Педагогика»*. 2009. № 6. С. 140–144.
14. Hester J. P., Setzer, R. Mentoring: Adding value to organizational culture // *The Journal of Values-Based Leadership*. 2018. Vol. 6 (1). URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/870e/24a74fbb4ad110cae3f283aa7fd8ffdd3f7c.pdf> (mode of access: 10.04.2023).
15. Ingersoll R., Kralik, J. M. The impact of mentoring on teacher retention: What the research says. URL: [http://www.environmentalconclusions.com/resources/WORKSHOP\\_3\\_-\\_OPTIONAL\\_-\\_Houston\\_The\\_Impact\\_of\\_Mentoring\\_on\\_Teacher\\_Retention.pdf](http://www.environmentalconclusions.com/resources/WORKSHOP_3_-_OPTIONAL_-_Houston_The_Impact_of_Mentoring_on_Teacher_Retention.pdf) (mode of access: 10.04.2023).

# СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

УДК 376.37

## ИЗОРИТМИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА

**Алексеева Елена Анатольевна,**

учитель-логопед, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 545 «Рябинка», г. Екатеринбург, Россия; alekseevi@e1.ru

**Аннотация.** Статья посвящена вопросу применения изоритмических упражнений по развитию мелкой моторики и речи детей дошкольного возраста. Приведены примеры стихотворных четверостиший, соответствующих рисунку. Рекомендовано для воспитателей, учителей-логопедов, дефектологов.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; дошкольники; логопеды; логопедическая работа; изоритмика; изоритмические упражнения; мелкая моторика; стихотворные четверостишия; логопедические упражнения

## IZOTMIC EXERCISES IN THE WORK OF A SPEECH THERAPIST

**Alekseeva Elena Anatolyevna,**

Speech Therapist, Municipal Budgetary Preschool Educational Institution Kindergarten No. 545 “Ryabinka”, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article is devoted to the use of isotromic exercises on the development of fine motor skills and speech of preschool children. Examples of poetic quatrains of the relevant drawing are given. Recommended for educators, speech therapists, defectologists.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children’s speech; speech development; speech disorders; preschoolers; speech therapists; speech therapy work; isorhythm; isorhythmic exercises; fine motor skills; poetic quatrains; speech therapy exercises

По данным статистических исследований ученых Института физиологии детей и подростков АПН РФ доказано, что движения пальцев рук стимулируют развитие центральной нервной системы и ускоряют этапы формирования речи ребенка. В связи с этим для полноценного речевого развития требуется постоянная активизация зон коры головного мозга, отвечающих за мелкую моторику.

Трудно не согласиться с высказыванием В. А. Сухомлинского: «Истоки способностей и дарования детей – на кончиках пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие нити – ручейки, которые питают источник творческой мысли. Другими словами, чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребенок». Эффективным направлением в работе

логопеда по развитию мелкой моторики и речи являются игровые упражнения по изоритмике, которые предполагают формирование у детей: умения ориентироваться на листе бумаги, закреплять представления о форме, величине, цвете предметов; развивать произвольное и непроизвольное внимание, слуховую и речевую память, мелкую моторику пальцев рук, творческое, абстрактное мышление, связную речь.

Комплекс игровых упражнений для развития движений пальцев рук, которые сопровождаются проговариванием соответствующих рисунку стихотворных четверостиший, чистоговорок, поговорок – это и есть «Изоритмика». Важно, чтобы речь и движение пальцев рук совпадали, тем более что эти занятия объединяют в себе движение пальцев рук, стихотворение и зрительную координацию глаз. Чем более уверенно работают детские пальчики, тем лучше развита речь ребенка, ее правильный темп и ритм. Применение изоритмических упражнений на логопедических занятиях дает положительные результаты.

Изоритмические игры можно использовать не только на индивидуальных или групповых занятиях, но и на прогулке. Ребенок с большим удовольствием рисует предметы палочками на мокром песке, асфальте или земле. Рисуя, дети проговаривают стихи, а это еще один из видов кинезиологической гимнастики, когда совмещаются речь и движение.

Начинаем учить рисовать детей туча самые простые линии и предметы, проговаривая каждое движение руки.

#### «Тропинка»

*Рисуем извилистую линию.*  
Заблудившись в лесу  
Ты тропинку нарисуй.  
Мимо дуба, мимо елки,  
Мимо мишки, мимо волка

#### «Горы»

*Рисуем уголки пиками вверх.*  
Средь пустой долины  
Нету гнезд орлиных.  
Нарисуем горы  
Выше, чем заборы!

#### «Лесенка»

*Рисуем ступеньки лесенки.*  
На крыльчке Васька-кот  
Чудо-песенки поет.  
Рядом мышки пляшут,  
Хвостиками машут.

#### «Море»

*Рисуем волны.*  
Нарисуем мы волну,  
А потом еще одну –  
Вот как на просторе  
Разлилося море!

#### «Рисунки на снегу»

На снегу рисую волка,  
На снегу рисую ель.  
До чего же стала колкой  
Эта белая метель

#### «Кит»

*Рисуем прерывистые дуги.*  
Чудо-юдо-рыба-кит  
В море островом стоит.  
Море синее плескает,  
Из ноздри фонтан пус-

#### «Грибок»

Нарисуем пол кружочка –  
Это шляпка у грибочка.  
И овал внизу для ножки.  
Гриб наш вырос у дорожки

#### «Туча»

*Рисуем контур тучи и капельки-точки.*  
Тучу толстую с дождем  
Сизым цветом обведем.  
Брюшко пощечком –  
Туча загрохочет

#### «Полосатый» капитан

*Рисуем вертикальные и горизонтальные линии, штриховка.*  
Полосатая фуражка,  
Полосатый теплоход!  
Полосатая тельняшка

Чтоб послушать песенку,  
Нарисуем лесенку:  
Раз, два, три, четыре  
пять!  
А теперь кота погладь!

#### «Рисунок на песке»

На песке рисую горы,  
Лес дремучий, а потом  
Нарисую выше тучи  
Дом, в котором  
Мы живем

#### «Буквы на стекле»

Ядохнула на стекло,  
Написала букву «О».  
Снова пальчиком веду –  
Получилась буква «У».  
Палочка, сверху кружочек,  
Порычи скорей, дружок.  
Если букву «К» добавить,  
Слово я смогу составить.  
Слово умное – урок.  
Это пальчик мне помог!

кает.  
Ну-ка быстро нарисуй  
Много-много синих  
струй –  
Вся должна водица  
В море возвратиться  
«Солнце»  
Круг рисуем, 1, 2, 3.  
Очень круглый, погляди.  
А от круга, а от круга  
Много линий проведёшь.  
Их лучами называют.  
Что получилось – узнаешь?

#### «Дом»

Стены, крышу и окно  
Не рисовали мы давно.  
Карандаш сейчас возьмем,  
Домик рисовать начнем.  
Вниз, направо, вверх,  
налево  
Карандаш ведем мы  
смело.  
Два отрезка – вот и  
крыша,  
Внутри окно – и домик  
вышел

Капитан так идет.

#### «Ёлочка»

*Рисуем диагональные  
линии от центра точки.*  
Сверху вниз ведем отрезок,  
Ставим, ставим точечки.  
И от точек влево, вправо  
Мы проводим черточки

#### Пешеходный переход «зебра»

*Рисуем параллельные  
линии.*  
Где машинок едет много,  
Сложно перейти дорогу.  
Просит Вова-пешеход:  
«Нарисуй мне переход –  
Расчерти дорогу броско  
В ярко-белую полоску

Использование изоритмических упражнений в коррекционно-педагогической работе логопеда играет очень важную роль как в преодолении недоразвития речи у детей-логопатов, так и в формировании координации движений пальцев рук, активизации и расширения пассивного и активного словаря, получения знаний об окружающем нас мире, обучения грамотно и четко излагать свои мысли, укрепление знаний, полученных по лексическим темам, способствующим развитию слухоречевой памяти, внимания, воображения, мышления.

### Литература

1. Алифмнова Е. А., Егорова Н. Е. Логопедические рифмовки и миниатюры. М., 2001. 210 с.
2. Белая А. Е., Мирясова В. И. Пальчиковые игры для развития речи дошкольников : пособие для родителей и педагогов. М., 2000. 279 с.

3. Буренина А. И. Ритмическая мозаика. Программа по ритмической пластике для детей дошкольного и младшего школьного возраста. СПб., 2000. 220 с.
4. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика. М., 2003. 256 с.
5. Голицина Н. С. Нетрадиционные занятия физкультурой в дошкольном образовательном учреждении. М., 2006. 72 с.
6. Громова О. Е. Инновации в педагогическую практику. М., 2008. 175 с.
7. Ефименкова Н. Н. Физкультурные сказки или как подарить детям радость движения, познания, постижения. Харьков, 2005. 64 с.
8. Кудрявцев В. Т., Егоров Б. Б. Развивающая педагогика оздоровления. М., 2000. 168 с.
9. Куликовская Т. А. Артикуляционная гимнастика в стихах и картинках. Пособие для логопедов, воспитателей и родителей. М., 2005. 241 с.
10. Михайлова М. А., Воронина Н. В. Танцы, игры, упражнения для красивого движения. Ярославль, 2000. 112 с.
11. Мусова И. Б. Логопедические чистоговорки. М., 1998. 154 с.
12. Мухина А. Я. Речедвигательная ритмика. М., 2009. 246 с.
13. Нищева Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. СПб., 2001. 364 с.
14. Узорова О. В., Нефедова Е. А. Пальчиковая гимнастика. М., 2004. 72 с.
15. Федорова Г. П. Поиграем, потанцуем. СПб., 1997. 68 с.

## **СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ**

**Балакова Ульяна Григорьевна,**

2 курс, магистратура, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; balakova\_Ulyana1166@mail.ru

**Научный руководитель: Обухова Нина Владимировна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Аннотация.** В данной статье рассматривается важный вопрос формирования логико-грамматических средств речи у старших дошкольников с дизартрией. Приведена актуальность исследования данной темы, а также представлены предыдущие исследования в данной области. Обозначена цель данной статьи. Для достижения цели были поставлены задачи. В статье описываются этапы формирования логико-грамматических средств речи у детей. Описанный в статье подход является комплексным, включающим в себя различные методы, такие как игровой метод, речевая гимнастика, развивающие упражнения. Описаны материалы и методика логопедической работы, включающие примеры игр и упражнений, которые могут использоваться для формирования логико-грамматических средств речи у старших дошкольников с дизартрией. Приведены примеры игр и упражнений на развитие артикуляционной моторики и правильного произношения звуков у детей. В статье приведены практические рекомендации по проведению логопедической работы. Приведены выводы о том, что использование данной методики комплексного подхода может способствовать улучшению логико-грамматических средств речи у старших дошкольников с дизартрией. Данная статья может быть полезной для логопедов, родителей и педагогов, взаимодействующих с дошкольниками с дизартрией.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; старшие дошкольники; логопедическая работа; логико-грамматические средства речи; дизартрия

## **CONTENTS OF LOGOPEDIC WORKSHOP FOR FORMING LOGICAL AND GRAMMATIC WORKSHOP IN ADULT SCHOOLS WITH DYSARTRIA**

**Balakova Ulyana Grigorievna,**

2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Scientific adviser: Obukhova Nina Vladimirovna,** Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** This article deals with the important issue of the formation of logical and grammatical means of speech in older preschool children with dysarthria. The relevance of research on this topic is given, as well as previous research in this area is presented. The purpose of this article is outlined. To achieve the goal, the tasks were set. The article describes the stages of formation of logical and grammatical means of speech in children. The approach described in the article is complex, including various methods, such as a game method, speech gymnastics, developmental exercises. Materials and methods of logopedic work are described, including examples of games and exercises that can be used to form logical-grammatical means of speech in older preschool children with dysarthria. Examples of games and exercises for the development of articulation motor skills and correct pronunciation of sounds in children are given. The article gives practical recommendations for speech therapy work. Conclusions are given that the use of this technique of the complex approach can help improve the logical and grammatical means of speech in older preschool children with dysarthria. This article may be useful for speech therapists, parents, and teachers who interact with preschoolers with dysarthria.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; older preschoolers; speech therapy work; logical and grammatical means of speech; dysarthria

Развитие речи является одним из важнейших аспектов развития ребенка. Однако, некоторые дети могут сталкиваться с проблемами в формировании логико-грамматических средств речи, что приводит к нарушению их коммуникативных навыков. Такие проблемы часто возникают у детей с дизартрией.

Изучение и формирование логико-грамматических средств речи у детей с дизартрией занимается отдельной областью логопедии. В своих исследованиях А. В. Кабакчиева, Е. Ю. Луценко, Н. П. Матюшкина, Н. В. Шарова и другие логопеды выявили, что наличие дизартрии может оказывать влияние на формирование логико-грамматических средств речи у детей дошкольного возраста. Нарушение логико-грамматических средств речи у детей с дизартрией в школьном возрасте может привести к трудностям в общении, проблемам в работе с текстом, недостаточном развитии базовых навыков в образовательной сфере.

*Цель данной статьи* – рассмотреть содержание логопедической работы по формированию логико-грамматических средств речи у старших дошкольников с дизартрией.

*Задачи:*

1. Изучить этапы формирования логико-грамматических средств речи в онтогенезе.
2. Проанализировать методику логопедической работы.
3. Определить наиболее эффективные игры и упражнения, направленные на развитие логико-грамматических средств речи у старших дошкольников с дизартрией.



Развитие логико-грамматических средств речи представляет собой несколько этапов. Первым этапом является формирование словарного запаса ребёнка. На втором этапе осваиваются сложные грамматические конструкции. Третий этап включает в себя использование оборотов, антонимов, противопоставлений, примыканий. На четвертом этапе достигается понимание логических отношений между словами. На пятом этапе ребенок использует простые сложные предложения, составляет предложения из трёх и более слов. На шестом этапе достигается более высокий уровень монологической речи. Ребенок может составлять обоснованные предложения, использовать сложные метафоры и аналогии.

Для проведения логопедической работы по формированию логико-грамматических средств речи у старших дошкольников с дизартрией необходимо использовать комплексный подход, включающий в себя следующие *методы*:

– *игровой метод*. Игра является основным способом обучения в дошкольном возрасте. Игры могут быть направлены на развитие лексических и грамматических навыков речи, понимания смысла слов, составления предложений и др.;

– *речевая гимнастика*. Она направлена на развитие артикуляционной моторики, улучшение дыхания, голосовой техники, певческих способностей. Речевую гимнастику можно проводить в виде комплекса упражнений;

– *развивающие упражнения*. В процессе работы с детьми необходимо использовать задания на развитие внимания, памяти, мышления и др. Эти упражнения направлены на развитие когнитивных функций и позволяют ребенку лучше понимать и использовать логико-грамматические средства речи.

*Примеры игр и упражнений*, которые могут использоваться для формирования логико-грамматических средств речи у старших дошкольников с дизартрией:

– *игра «Словесный футбол»*. Дети делятся на две команды. Каждой команде дается слово или фраза, которую они должны объяснить своим партнерам без использования этого слова или фразы. Эта игра поможет детям улучшить свои навыки грамматики и лексики;

– *упражнение на использование правильного порядка слов*. Дети получают набор слов, который они должны упорядочить в правильном порядке, чтобы получить осмысленное предложение. Это поможет детям понять, как правильно составлять предложения и использовать грамматические правила;

– *игра «Словесная змейка»*. Дети садятся в круг и произносят по очереди слова, которые начинаются на последнюю букву предыдущего

слова. Это поможет детям улучшить свои навыки лексики и грамматики, и слуховую память.

Также важным элементом коррекционной работы является работа над правильным произношением звуков и звукосочетаний. Для этого могут использоваться различные упражнения на артикуляцию звуков и звукосочетаний, такие как дыхательные гимнастики, различные речевые упражнения на произношение конкретных звуков, на развитие моторики артикуляционных органов.

Ниже приведены *примеры игр и упражнений на развитие артикуляционной моторики и правильного произношения звуков*:

– «*Поймай звук*». В этой игре несколько детей садятся в круг, один ребёнок говорит слово с заменой одного звука на «ф». Ребенок, которому предназначена фраза, должен поймать замененный звук и правильно произнести слово. Эта игра помогает развивать моторику артикуляционных органов и улучшает произношение звуков;

– «*Рисуем язычком*». В этом упражнении ребенок ставит зеркало перед собой и наблюдает за тем, как он произносит звуки. После этого он рисует языком зеркальное изображение звука на стекле зеркала. Это упражнение помогает детям понимать, как произносить звуки, и улучшает их артикуляцию;

– «*Дыхательная гимнастика*». В этом упражнении дети выполняют различные упражнения для улучшения дыхательной моторики и голосового контроля. Это упражнение помогает улучшить произношение и ритм речи, а также укрепляет мускулатуру дыхательной и речевой системы.

Для эффективной коррекционной работы необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, исходя из которых, можно подобрать наиболее эффективные методики и подходы. Также важно постоянно отслеживать прогресс в развитии ребенка и корректировать методики работы при необходимости.

## **Выводы**

Таким образом, коррекционная работа по формированию логико-грамматических средств речи у старших дошкольников с дизартрией является сложным и многопрофильным процессом, требующим комплексного подхода и индивидуального подбора методик работы. Однако, с помощью систематической работы и профессионального подхода, можно достичь значительных результатов в формировании у детей навыков логико-грамматической структуры речи и улучшении их артикуляции.

## **Литература**

1. Алексеева Н. В. Сенсорные нарушения в речи у детей дошкольного возраста. Москва, 2014. 240 с.

2. Баженова О. А. Развитие логического мышления у детей дошкольного возраста в процессе обучения математике. Москва, 2009. 23 с.
3. Куторова Т. В. Логопедическая работа по формированию грамматических конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. 2018. С. 210–212.
4. Лурия А. Р. Язык и сознание. М., 2008. 592 с.
5. Луценко Е. Ю. Логопедические технологии в коррекции дизартрии у детей. СПб., 2018. 240 с.
6. Матвеева М. В., Гриценко О. Л. Развитие речи дошкольников с дизартрией. М., 2010. 256 с.
7. Матюшкина Н. П. Логопедическая работа с детьми с нарушениями речи. М., 2015. 256 с.
8. Садыкова Р. Коррекционная работа с детьми с дизартрией: опыт и проблемы. Москва, 2017. 200 с.
9. Шарова Н. В. Особенности логопедической работы с детьми с дизартрией. М., 2016. 184 с.
10. Шестопалова С. Л. Работа логопеда с детьми, имеющими нарушения в речи. Москва, 2002. 304 с.
11. Швецова Е. В. Коррекционная работа с детьми, страдающими дизартрией : учебное пособие. Москва, 2016. 116 с.
12. Aram D. M., Nation, J. E. Patterns of language behavior in children with developmental articulatory dyspraxia // Journal of Speech and Hearing Disorders, 1975. Vol. 40 (4). P. 403–414.
13. Kumin L. Enhancing communication in individuals with Down syndrome. Paul H Brookes Publishing, 2008. 264 p.
14. Lynch J., Hanlon, B. Language disorders in children: An evidence-based approach to assessment and treatment. Paul H Brookes Publishing, 2015. 304 p.
15. Owens R. E. Language development: An introduction. Pearson, 2014. 416 p.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Бернер Елена Юрьевна,**

операционная медицинская сестра, районный госпиталь, г. Вальдсхут, Германия; maksenok1@rambler.ru

**Бездетко Сергей Николаевич,**

ассистент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; s.n.bezdetko@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассматриваются актуальные вопросы, касающиеся изучения состояния звукопроизношения у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. В данной работе приводятся аргументы в пользу того, что нарушения звукопроизношения оказывают негативное влияние на дальнейшее речевое развитие детей, например, на развитие фонематических процессов, лексико-грамматического строя речи. В том числе знание особенностей нарушения звукопроизношения, предпосылок к данным нарушениям, позволят избежать нарушения таких процессов, как чтение и письмо. Статье выделяются основные причины нарушения звукопроизношения, такие как психологические, органические, функциональные и другие, определяются типы нарушений звукопроизношения у детей младшего школьного возраста. Автором отмечается, что негативное влияние на формирование правильного звукопроизношения у детей могут оказывать разнообразные факторы, такие как органические нарушения центральной нервной системы, различные заболевания в раннем детском возрасте и даже психологический климат в семье, в которой ребенок воспитывается, поскольку речевая культура становится образцом для формирования речи ребенка. Данная статья будет интересна студентам дефектологических факультетов, практикующим педагогам, логопедам, воспитателям, а также родителям (законным представителям) детей, имеющих нарушения звукопроизношения.

**Ключевые слова:** логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; звукопроизношение; нарушения звукопроизношения; младшие школьники

## THEORETICAL ASPECTS OF STUDYING SPEECH DISTURBANCES IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN

**Berner Elena Yurievna,**

Operating Nurse, District Hospital, Waldshut, Germany

**Bezdetko Sergey Nikolaevich,**

Assistant of Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article deals with topical issues related to the study of the state of sound pronunciation in children of senior preschool and primary school age. In this paper, arguments are presented in favor of the fact that violations of sound pronunciation have

a negative impact on the further speech development of children, for example, on the development of phonemic processes, the lexical and grammatical structure of speech. Including knowledge of the features of violations of sound pronunciation, the prerequisites for these violations, will help to avoid violations of such processes as reading and writing. The article highlights the main causes of sound pronunciation disorders, such as psychological, organic, functional and others, defines the types of sound pronunciation disorders in children of primary school age. The author notes that a variety of factors, such as organic disorders of the central nervous system, various diseases in early childhood, and even the psychological climate in the family in which the child is brought up, can have a negative impact on the formation of correct sound pronunciation in children, since speech culture becomes a model for the formation child's speech. This article will be of interest to students of defectological faculties, practicing teachers, speech therapists, educators, as well as parents (legal representatives) of children with sound pronunciation disorders.

**Keywords:** speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; sound pronunciation; violations of sound pronunciation; junior schoolchildren

С каждым годом возрастает актуальность вопроса изучения проблемы нарушений звукопроизношения детей как дошкольного, так и младшего школьного возраста.

Большинство обучающихся к моменту их поступления на начальную ступень общего образования уже полностью овладели всеми компонентами речи. Однако данный процесс речевого развития для некоторых детей протекает не в соответствии с нормативным развитием. В некоторых случаях у обучающихся может наблюдаться задержка речевого развития, отклонения в нормативном развитии [1; 3; 7; 9].

Л. Г. Парамонова в своих исследованиях указывает на то, что среди причин, вызывающих нарушения в нормативном формировании речи (в том числе и звукопроизношения), исследователи выделяют две больших группы – это органические причины и функциональные причины. Рассмотрим каждую из этих групп более подробно [14].

Органические причины – это причины, которые оказывают негативное влияние на развитие и функционирование центральной нервной системы, а также на строение и функционирование органов речевого аппарата. В частности, к таким органическим причинам исследователи относят следующие: нарушения внутриутробного развития, нарушения процесса родоразрешения (стремительные или затяжные роды, разнообразные вспомогательные механизмы при родах и т. д.), длительная асфиксия новорожденного и многие другие [5; 8].

Функциональными причинами нарушений речевого развития детей принято называть те, действия которых не приводит к изменению строения речевого аппарата, но при этом оказывает негативное влияние на правильное функционирование органов речевого аппарата. Среди функциональных причин могут выступать следующие: различные стрессовые

ситуации, частые, длительные соматические заболевания ребенка, которые были перенесены в раннем детском возрасте, неправильные методы перевоспитания левшей, языковая неблагоприятная социальная среда. Все эти нарушения истощают нервную систему и организм в целом, а, следовательно, оказывают крайне негативное влияние на раннее речевое развитие ребенка [10–12].

М. Е. Хватцев важную роль отводил социально-психологическим причинам, под которыми он понимал разнообразие негативных воздействий окружающей среды на развитие ребенка. При этом он впервые установил и обосновал понимание этиологии речевых нарушений на основе диалектического подхода к оценке причинно-следственных связей в нарушениях речевого развития [15].

Далее, к основным факторам нарушений речевого развития (в том числе и нарушениям звукопроизношения) относят неблагоприятные условия развития ребенка. К таким условиям относят эмоционально-негативная обстановка развития ребенка (например, эмоциональная депривация или негативизм матери по отношению к ребенку), а также неправильная речевая культура, в которой растет ребенок. Речь развивается путем подражания, в результате чего некоторые речевые нарушения (нарушения произношения, заикание, нарушения темпо-ритмической организации речи и трудности интонирования) могут быть обусловлены подражанием. Кроме того, некоторые нарушения речи, такие как заикание, часто возникают при различных психологических травмах (тревога, чувство разлуки с близкими, длительная травмирующая ситуация в семье и др.). Все это становится причинами задержки развития речи и в ряде случаев, особенно при острой психологической травме, приводит к психогенным нарушениям речи у ребенка, таким как мутизм, невротическое заикание. Эти речевые нарушения можно условно отнести к функциональным по классификации М. Е. Хватцева [15].

Также серьезное влияние на развитие звукопроизношения младших школьников могут оказывать и их психолого-педагогические особенности [2; 4]. Так, младших школьников с речевыми нарушениями отличают определенные характеристики всех высших психических функций.

Детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста отличает двигательное беспокойство, склонность к раздражительности, перепадам настроения, возбуждению, такие дети часто грубы со сверстниками и взрослыми, могут проявлять непослушание. Двигательное беспокойство нарастает при утомлении, некоторые склонны к истерическим реакциям: такие дети могут падать на пол, кричать и таким образом добиваться желаемого. Однако, не все дети имеют подобные психологические характеристики. Других обучающихся отличают застенчивость,

стеснительность в новой среде, избегание трудностей и плохая приспособляемость к меняющимся ситуациям [6; 12].

Для многих детей с речевыми нарушениями характерны такие проявления нарушений, как замедленность формирования пространственно-временных представлений, нарушения оптико-пространственного гнозиса и праксиса, трудности фонематического анализа и так далее [13].

Опыт практической и исследовательской работы показывает, что легкая форма псевдобульбарной дизартрии является одной из самых распространенных речевых нарушений среди детей младшего школьного возраста, встречающихся в логопедической практике. В зависимости от типа нарушений все дефекты звукопроизношения при дизартрии делятся на:

- антропофонические (искажение звука);
- фонологические (отсутствие звука, замена, недифференцированное произношение, смешение).

Фонологические нарушения звукопроизношения характеризуются недостаточностью противопоставлений звуков, которые близки по акустическим и артикуляционным характеристикам.

Необходимо помнить, что младший школьный возраст характеризуется активным проявлением когнитивных нарушений, если к этому имеются предпосылки. Это обусловлено тем, что на этапе начального общего образования каждый обучающийся должен овладеть новым для себя навыком – письмом и чтением. С логопедической точки зрения эти навыки достаточно сложны: для освоения письма необходима хорошо развитая мелкая моторика, а для чтения важно наличие сохранных фонематических процессов [15]. А также, для правильного и нормативного формирования чтения и письма у обучающегося должна быть на высоком уровне сформирована вся речевая система, включая звукопроизношение, фонематические процессы и лексико-грамматический строй речи.

Чем раньше начинается коррекция речевых нарушений у обучающихся, тем выше ее эффективность как в плане устранения собственно речевых дефектов, не осложненных первичными и вторичными последствиями, так и связанной с ними педагогической запущенности.

Именно поэтому логопед как в дошкольном образовательном учреждении, так и на этапе начального общего образования должен уделять особое внимание обучающимся и нарушениям их речевого развития. Своевременное выявление среди них учащихся с речевой патологией, правильная квалификация имеющихся у них дефектов устной речи и организация адекватного дефекту коррекционного обучения позволяют не только предупредить появление у этих детей нарушения письма и чтения (как вторичного дефекта по отношению к устной речи), но и не допустить отставания в усвоении программного материала по родному языку.

## Литература

1. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М., 2008. 254 с.
2. Бездетко С. Н. Изучение речевого и физического развития детей дошкольного возраста, обучающихся в условиях инклюзивного образования // Современные проблемы образования в области физической культуры и безопасности жизнедеятельности. Екатеринбург, 2021. С. 291–294.
3. Винарская Е. Н. Дизартрия. М., 2006. 213 с.
4. Максимова М. О., Бездетко С. Н., Костюк А. В., Максимова Л. А. Единство диагностики и коррекции как принцип организации комплексного сопровождения детей с ОВЗ (из опыта работы психолого-педагогического консилиума образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы) // Специальное образование. 2022. № 4 (68). С. 188–201.
5. Жулина Е. В., Солнцева Т. В. Экспериментальное исследование нарушения звукопроизношения у дошкольников с дизартрией // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64–4. С. 66–69.
6. Зайцева Ю. Д. Специфика коррекции нарушения звукопроизношения у младших школьников с дизартрией // Научный аспект. 2020. Т. 10, № 2. С. 1311–1318.
7. Каракулова Е. В. Планирование и реализация индивидуальных коррекционно-развивающих программ для детей с речевыми нарушениями в условиях работы мини-садов // Инклюзивное образование: теория и практика. Орехово-Зуево, 2016. С. 421–429.
8. Кучмий Н. В. Особенности нарушения звукопроизношения у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. 2022. № 4. С. 117–118.
9. Правдина О. В. Логопедия. М., 1973. 272 с.
10. Рябова Е. И., Шайкина К. О. К вопросу о диагностике речевых нарушений у детей дошкольного возраста // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза. Екатеринбург, 2014. С. 325–326.
11. Сат Н. Д. Коррекция нарушения звукопроизношения у детей // Вестник Тувинского государственного университета. № 4 Педагогические науки. 2022. № 3 (99). С. 45–52.
12. Спиридонов Е. А., Гостева Т. А., Маркова В. А. Инновационный подход коррекции в практике нарушения звукопроизношения // Здоровье и образование в XXI веке. 2017. Т. 19, № 10. С. 15–20.
13. Трубникова Н. М. Логопедические технологии обследования речи. Екатеринбург. 2005. 53 с.



14. Филатова И. А., Каракулова Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми множественными нарушениями развития : учебно-методическое пособие. Екатеринбург, 2018. 160 с.

15. Филатова И. А. Формирование функциональной произносительной грамотности : учебно-методическое пособие. Екатеринбург, 2020. 68 с.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИЗОРФОГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Бирюкова Елизавета Александровна,**

учитель-логопед, ГБОУ Школы № 293 им. А. Т. Твардовского, студент-магистр 1 курса, Московский государственный педагогический университет, г. Москва, Россия; elizaveta.biryukova.92@mail.ru

**Научный руководитель: Филатова Ирина Александровна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии, Московский государственный педагогический университет, г. Москва, Россия; filatovai@mgpu.ru

**Аннотация.** Статья посвящена теоретическому изучению процесса возникновения дизорфографии у младших школьников. В статье рассматриваются психологические предпосылки формирования письменной речи, формирование процесса письма с точки зрения его психофизиологической и моторной реализации, даётся понятие дизорфографии, её отличия от дисграфии, механизмы её проявления, классификация, а также психолого-педагогическая характеристика обучающихся с нарушениями письменной речи и их характерные и типологические ошибки при выполнении письменных работ. Данная статья будет интересна студентам дефектологических факультетов, практикующим учителям начальных классов, дефектологам, логопедам.

**Ключевые слова:** логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; начальная школа; младшие школьники; процесс формирования письма; дисграфия; дизорфография; нарушения письма; письменная речь

## THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE STUDY OF DYSPHOGRAPHY IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

**Biryukova Elizaveta Alexandrovna,**

Speech Therapist, A. T. Tvardovsky School No. 293, 1<sup>st</sup> year Master's Degree Student, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

**Scientific adviser: Filatova Irina Alexandrovna,** Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Speech Therapy, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

**Abstract.** The article is devoted to the theoretical study of the process of emergence of dysorphography in primary school students. The article examines the psychological prerequisites for the formation of written speech, the formation of the writing process from the point of view of its psychophysiological and motor realization, gives the concept of dysorphography, its differences from dysgraphy, mechanisms of its manifestation, classification, as well as psychological and pedagogical characteristics of students with disorders in written speech and their specific and typological errors during performing written works. This article will be of interest to students of defectology faculties, primary school teachers, defectologists, speech therapists.

**Keywords:** speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; Primary School; younger students; the process of forming a letter; dysgraphia; dysorthography; writing violations; written speech

Звучащая речь окружает ребёнка с самого рождения. Поэтому устная речь начинает формироваться достаточно рано. Рассмотрим кратко процесс онтогенеза речи у детей. В первый год жизни ребёнок воспринимает речь других людей, слышит обращённую к нему речь, и готовится к самостоятельному произнесению. Вторым годом жизни ребёнка характеризуется бурным развитием самостоятельной устной речи, ребёнок начинает произносить отдельные звуки речи, слоги, слова, появляются первые фразы. Впоследствии речь приобретает более связный и развёрнутый характер за счёт расширения лексического и грамматического компонентов речевой системы. К 4–5 годам активно общающийся ребёнок обладает полной, богатой связной самостоятельной устной речью. Но с процессом подробного анализа звучащей речи дети сталкиваются только на этапе школьного обучения, когда начинается изучение грамматики того языка, которым он практически владеет уже давно.

Л. С. Цветковой выделен целый ряд психологических предпосылок к формированию навыка письма. В их числе следующие:

- развитые навыки анализа и синтеза, сформированность устной речи, свободное владение ею;
- достаточно сформированная двигательная сфера;
- сформированные разновидности восприятия, понимание их взаимодействия;
- адекватное пространственное восприятие;
- умение использовать абстрактные способы деятельности;
- достаточная степень сформированности общего поведения [6].

Процесс письма как таковой является видом сложной деятельности, который требует согласованной работы многих психофизиологических структурных компонентов. Аккуратное и грамотное письмо – показатель успешности каждого школьника, начавшего свой путь усвоения знаний [16]. Но зачастую, по данным разных отечественных исследователей в области логопедии, 80–90% учащихся младших классов испытывают трудности усвоения программы по родному русскому языку [15]. Что же лежит в основе этих ошибок? Рассмотрим процесс письма с психофизиологической точки зрения. Огромный вклад внёс А. Р. Лурия, посвятивший много работ изучению процесса письма у людей с органическими или травматическими поражениями головного мозга.

А. Р. Лурия считает, что процесс письма начинается с анализа звукового состава того слова, которое будет написано [14]. Это первая фаза сепарирования речевого потока. На этом этапе звучащее слово подверга-

ется анализу, выявляется очерёдность тех звуков, которые входят в состав слова.

Далее, указывает А. Р. Лурия, звуки уточняются; слышимые звуки превращаются в совершенно определенные звуки речи.

На этом этапе выделение отдельной фонемы или их комплекса, которые далее переводятся в зрительную (графическую) схему. Если фонематический анализ, который имел место на предыдущей стадии, верен, то достаточно просто произойдет замена фонемы соответствующей графемой (т. е. звука соответствующей буквой).

На третьем же этапе оптические знаки (буквы) воплощаются на письме в соответствующем графическом начертании.

Разные формы письма отличаются набором ключевых психофизиологических механизмов, обеспечивающих реализацию этих форм. По мнению А. Р. Лурия, при списывании наибольшим образом задействуются механизмы оптического анализа. А вот акустические (височные) и кинестетические (заднецентральные) отделы головного мозга задействованы в значительно меньшей степени [14]. Далее ученый указывает на то, что при письме под диктовку и при свободном письме задействуются гораздо более сложные механизмы. И совершенно другие механизмы действуют в процессе подписывания или другого привычного письменного акта, «моторной идеограммы». Таким образом, проблемы с письмом под диктовку не означают наличия аналогичных проблем при реализации привычных письменных паттернов, «моторных идеограмм» [14].

Таким образом становится очевидным, что процесс письма является подвижным психофизиологическим процессом, который в своём функционировании в разных условиях опирается на разные «кортикальные механизмы» [14].

Советский психофизиолог, профессор Н. А. Бернштейн [1] посвятивший множество трудов по изучению физиологии движений, рассматривал процесс письма с точки зрения моторной реализации и выделил следующие этапы:

- крупное начертание букв;
- уменьшение величины выписываемых букв;
- освоение письма по линейке;
- овладение собственно скорописью.

Нарушения письма изучались многими отечественными авторами. В ходе многочисленных исследований было выделено две формы специфических нарушений письма – дисграфия и дизорфография.

В логопедической литературе при разграничении понятий «дисграфия» и «дизорфография» мнения авторов сводятся к тому, что эти специфические нарушения письма, прежде всего связаны с трудностями в усвое-

нии разных принципов русской орфографии (Т. Г. Визель, Е. Д. Дмитрова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова, И. В. Прищепова и др.).

Для дифференциальной диагностики этих нарушений необходимо рассмотреть принципы орфографического письма русского языка. Перечислим их.

1. Фонематический – основан на том, что написание морфемы (значимой части слова – корня, суффикса, приставки, окончания) не изменяется, вне зависимости от того, как она произносится.

2. Морфологический – заключается в том, что одна и та же значимая часть слова пишется одинаково, даже если морфемный состав в различных словах и их формах отличается.

3. Фонетический – транскрипция слова и его написание соответствуют друг другу; иными словами, произношение слова и его написание совпадают.

4. Традиционный – означает, что историческое написание слов сохраняется и не подвергается объяснению с точки зрения ни одного из вышеперечисленных принципов [7].

Отечественные исследователи сходятся во мнении, что механизм проявления дисграфии основан и являются следствием нарушения применения фонетического принципа, а дизорфография, в свою очередь, рассматривается как следствие неусвоения традиционного и морфологического принципов русской орфографии (О. Б. Иншакова, И. К. Колповская, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева и др.).

Итак, обратимся к определениям.

О. А. Величенкова и М. Н. Русецкая под дисграфией понимают устойчивое нарушение письма, которое вызвано недосформированностью отдельных составляющих функциональной системы письма. Проявляется дисграфия, по мнению указанных авторов, посредством большого числа довольно специфичных ошибок [2], а именно:

- перестановки и/или пропуски отдельных букв, слогов и даже слов;
- неправильное определение и/или обозначение границы предложения;
- проблемы с управлением и согласованием слов;
- неверное отнесение слов к той или иной категории, что вызвано низким уровнем речевых обобщений [8].

Р. И. Лалаева и И. В. Прищепова определяют дизорфографию как устойчивое и специфичное нарушение письма, которое проявляется как неспособность к освоению и применению орфографических навыков, даже при знании правил орфографии [13]. Также стоит добавить, что данный вид ошибок присутствует у детей при систематическом и регулярном школьном обучении.

Перечислим виды орфограмм, которые учащиеся изучают за период обучения в начальной школе:

- написание заглавной буквы в словах;
- буквосочетания «жи», «ши», «ча», «ща», «чу», «щу»;
- сочетания «чк», «чн», «щн», «нщ»;
- разделительные знаки - мягкий и твёрдый;
- удвоенные согласные;
- безударные гласные в корнях слов;
- парные согласные «глухие-звонкие» в корнях слов;
- непронизносимые согласные в корнях слов;
- правописание приставок и предлогов;
- частица «не» с глаголами;
- безударные падежные окончания существительных;
- родовые окончания прилагательных;
- безударные личные окончания глаголов в настоящем и будущем времени;
- правописание глаголов прошедшего времени [2].

О речевом заключении «дизорфография» говорят, если в письменных работах ребёнка наблюдаются стойкие, частые орфографические ошибки, связанные, в первую очередь, с нарушением применения морфологического и традиционного принципов русской орфографии.

Группа детей с дизорфографией по своей структуре является неоднородной. Рассмотрим точки зрения разных авторов. О. В. Елецкая, среди факторов, влияющих на появление дизорфографии выделяет цепочку вредностей, оказавших влияние в пренатальный и постнатальный периоды, первичные (ФН, ФФН, ОНР) и вторичные неспецифические (при ЗПР, УО) нарушения речи.

У детей означенной группы как правило присутствует специфика неврологического статуса. А именно, нервные процессы возбуждения и торможения незрелы и протекают очень неровно, для них характерна патологическая инертность. Это не что иное, как психофизиологический механизм расстройства произвольного внимания, инертности и проблем с переключением в ходе учебного процесса, отмечают О. В. Елецкая, А. В. Китикова [5]. Нарушения формирования и автоматизации навыка орфографического письма, по мнению указанных авторов, является следствием неполноценности учебной деятельности в звене программирования и контроля [5].

Т. Г. Визель, Е. Д. Дмитрова, И. В. Прищепова придерживаются мнения, что среди факторов, способствующих появлению дизорфографии, можно выделить:

- недостаточную психологическую подготовленность детей младшего школьного возраста к обучению в школе,
- низкую мотивацию к практической и учебной работе,
- эмоциональную неустойчивость.

О. И. Азова в числе означенных факторов называет слабую подготовленность учителей общеобразовательной школы в области специальной психологии и педагогики. Педагоги начальной школы редко в нужной степени знакомы с методами обучения письму детей с нестандартными образовательными потребностями [3].

В группе риска находятся длительно и часто болеющие дети. Также отрицательно может сказаться смена образовательного учреждения, смена педагога, педагогическая запущенность, чрезмерные умственные нагрузки, раннее начало школьного обучения. Но, как правило, причиной возникновения дизорфографии является комплекс факторов.

Среди характерных особенностей речевого развития учащихся можно выделить следующие:

- особенности восприятия звучащей речи и способность запоминания информации на слух;
- особенности артикуляции, нечёткая дикция, общая «смазанность речи»;
- нарушение буквенного гнозиса;
- особенности динамического праксиса ведущей руки;
- нарушение восприятия ритмического рисунка слов;
- ограниченность и скудность словарного запаса и нарушения грамматического строя речи [4].

Выделяют три вида дизорфографии [10]:

Морфологическая – учащиеся допускают орфографические ошибки связанные со сложностью определения нужной орфограммы и применении к ней изученного правила.

Синтаксическая – учащиеся допускают ошибки при определении частей предложений, при расстановке знаков препинания.

Смешанная – учащиеся допускаются орфографические и синтаксические ошибки.

С функционально-структурной точки зрения Шарипова Н. Ю. выделяет следующие классы дизорфографических ошибок:

- в словах и морфемах;
- в слитном, раздельном, дефисном написании слов;
- в употреблении прописных и строчных букв;
- в переносе слов с одной строки на другую [17].

Ряд авторов считает, что наиболее трудными для написания младшими школьниками являются орфограммы:

– «безударные гласные в корне слов, а также приставок, суффиксов, окончаний;

– гласные после шипящих;

– приставки, оканчивающиеся на -з(-с);

– суффиксы существительных, глаголов, прилагательных;

– отрицательная частица «не» с различными частями речи [17].

Подводя итог вышеописанному, можно сделать следующий вывод. При дизорфографии имеют место такие недостатки функций системы речи, как:

– лимитированный объем словарного запаса и слабая его актуализация;

– пониженная когнитивная активность в отношении оформления речи посредством средств языка;

– затруднения при различении звуковых речевых единиц;

– отсутствие четкого различения лексических и грамматических значений;

– слабо усвоенные грамматические категории и отсутствие навыка оперирования ими;

– проблемы с формированием обобщений на морфологическом уровне;

– нарушение языкового анализа и синтеза;

– затруднения в указании ударных слогов и ударных гласных в слове [8].

На сегодняшний день дизорфография является недостаточно изученным нарушением письменной речи, а также имеет тесную связь с дисграфией.

Как и любой навык человека, навык письма в ходе становления встречается с рядом преград. Эти трудности носят неоднородный характер. Поэтому требуется всесторонний анализ психологической структуры процесса письма для более точного диагностирования нарушенных элементов речевой системы.

### **Литература**

1. Буковцева Н. И. Преодоление нарушением языкового анализа и синтеза у учащихся с ЗПР // Практическая психология и логопедия. 2004. № 2 (9). С. 47–51.

2. Величенкова О. А., Русецкая М. Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. М., 2015. 210 с.

3. Горбунова Н. Е. Предупреждение дизорфографии у обучающихся в условиях инклюзивного образования // Science Time. 2015. № 4. С. 175–179.



4. Елецкая О. В., Горбачевская Н. Ю. Организация логопедической работы в школе. М., 2007. 340 с.
5. Елецкая О. В., Китикова А. В. Коррекция регуляторной дизорфографии у школьников: Рабочая программа. Программно-методические материалы. М., 2019. 72 с.
6. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Кн. для логопедов. М., 1991. 224 с.
7. Жедек П. С. Методика обучения орфографии // Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения / под ред. М. С. Соловейчик. М., 1993. С. 110–134.
8. Иванова Д. А., Артеменко О. Н. Сравнительный анализ дисграфии и дизорфографии у младших школьников // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. 2015. № 2 (4). С. 313–314.
9. Иншакова О. Б., Назарова А. А. Методика выявления дизорфографии у младших школьников. М., 2013. 72 с.
10. Касимова Е. И., Попова И. Ш., Резникова Е. В. Рекомендации по профилактике и коррекции дизорфографии у младших школьников с задержкой психического развития : методическое пособие для учителей и родителей. Челябинск, 2021. 53 с.
11. Колповская И. К., Спирина Л. Ф. Логопедия: Методическое наследие : в 5 кн., кн. IV. М., 2003. 407 с.
12. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб., 2003. 330 с.
13. Лалаева Р. И., Прищепова И. В. Выявление дизорфографии у младших школьников. СПб., 1999. 36 с.
14. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. М., 1950. 480 с.
15. Прищепова И. В. Дизорфография младших школьников : учебное пособие. СПб., 2006. 240 с.
16. Филатова И. А. Формирование письменной речи у младших школьников с дизартрией // Стратегические ориентиры современного образования : сборник научных статей. Екатеринбург, 2020. Часть 2. С. 125–127.
17. Шарипова Н. Ю. Типология проявления дизорфографии у учащихся общеобразовательной школы // Проблемы современного образования. 2013. № 2. С. 152–159.

## СОСТОЯНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Блажевич Анна Владимировна,**

учитель-логопед, КОУ «Адаптивная школа-интернат № 17» (структурное подразделение РРЦ РАС «Открытый мир») города Омска; аспирант 2 курса, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; anka\_0308@mail.ru

**Научный руководитель: Костюк Анна Владимировна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; avkostuk@mail.ru

**Аннотация.** Статья посвящена описанию особенностей диалогической речи у младших школьников с расстройством аутистического спектра. В статье дается характеристика диалогической речи и ее взаимосвязи с коммуникацией. Указываются показатели успешного диалога, предложенные различными авторами. Описываются подходы к пониманию проблемы аутизма в России и зарубежом. Раскрываются особенности обучающихся с расстройством аутистического спектра. Проанализировано влияние специфических коммуникативных трудностей на ведение диалога данной категории детей. Статья будет интересна студентам дефектологических факультетов, специалистам, работающим с детьми с расстройством аутистического спектра.

**Ключевые слова:** детский аутизм; дети-аутисты; РАС; расстройства аутистического спектра; младшие школьники; коммуникативные навыки; коммуникативная деятельность; коммуникативное развитие; диалогическая речь; детская речь; развитие речи

## THE STATE OF DIALOGIC SPEECH IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

**Blazhevich Anna Vladimirovna,**

Speech Therapist Teacher, Adaptive Boarding School No. 17 (structural subdivision of the RRC RAS "Open World"), Omsk; 2<sup>nd</sup> year Postgraduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Scientific adviser: Kostyuk Anna Vladimirovna,** Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article is devoted to the description of the features of dialogical speech in younger schoolchildren with autism spectrum disorder. The article describes the dialogic speech and its relationship with communication. The indicators of successful dialogue proposed by various authors are indicated. Approaches to understanding the problem of autism in Russia and abroad are described. The features of students with

autism spectrum disorder are revealed. The influence of specific communicative difficulties on the dialogue of this category of children is analyzed. The article will be of interest to students of defectology faculties, specialists working with children with autism spectrum disorder.

**Keywords:** childhood autism; autistic children; autism spectrum disorders; younger students; communication skills; communicative activity; communication development; dialogical speech; children's speech; speech development

Понятие «речь» имеет множество значений. Например, отечественные психологи и лингвисты рассматривают речь как речевую деятельность, выражающуюся в виде отдельного акта деятельности, либо находящуюся в структуре другой неречевой деятельности [6, с. 40]. Так они выделяют одну из форм внешней устной речи – диалог и дают ее характеристику [22, с. 17].

Отметим, что диалогическая речь является частью коммуникации, поэтому необходимо описывать диалог не только как речевую систему, но и как часть коммуникации, а также проследивать взаимосвязь между ними.

В процессе коммуникации люди включены в специфическую структуру социального взаимодействия, которая организует их поведение [18, с. 8]. Значение приобретает ориентировка на собеседника. Говорящий постоянно оценивает его состояние и на основе этого регулирует свое речевое поведение [16, с. 36; 13, с. 201]. В диалогической речи это отражается в том, что одна реплика обусловлена другой, вне какого-либо обдумывания, ответы ситуативны и реактивны, т. е. по теме и мгновенны [5, с. 317; 11, с. 252].

Для понимания друг друга во время коммуникации необходима общность фонда знаний, а также совпадения содержания высказывания говорящего с семантикой, извлекаемой слушателем [20, с. 33]. Благодаря владению общей темой разговора в диалогической речи допускается грамматическая неполнота, перефразировка, стереотипные конструкции, что не сказывается на смысловой стороне сообщения [12, с. 184].

Для успешной коммуникации необходимо владение речью и системой национального языка [21, с. 174]. В данном случае в диалогической речи важно не только владение вербальными, но и невербальными средствами языка, которые помогают передавать внутренний контекст сообщения, определяют характер речевого высказывания [6, с. 184].

Таким образом, диалог – составляющая коммуникации, условие её реализации. Диалогическая речь допускает грамматическую неполноту, отсутствие заранее запланированного плана высказывания, обширное применение неречевых средств. Для успешного диалога, как и для успешной коммуникации важен учет таких условий, как соблюдение очередности в общении, понимание и следование теме беседы, добавление своих вариаций.

Отметим, что трудности ведения диалога могут испытывать люди, имеющие особенности в развитии. Наибольшие трудности в иницировании и поддержании диалога испытывают люди с расстройством аутистического спектра, поскольку происходит нарушение не только речи, как языковой системы, но коммуникации, как важного условия взаимодействия между людьми.

Изучением проблемы аутизма занимаются ученые и в России, и зарубежом. Впервые независимо друг от друга выделили данное нарушение Л. Каннер и Х. Аспергер. Они оба описывают у детей с аутизмом трудности зрительного контакта, наличие стереотипных движений и высказываний, специфические интересы, отрицательное отношение к новизне. Однако они по-разному описывают особенности речи, моторики, способности к усвоению знаний [2, с. 98; 9, с. 88]. Позднее Л. Уинг выделила триаду нарушений, характерных для аутизма (трудности социального взаимодействия, особенности вербальной и невербальной коммуникации, ограниченность интересов, деятельности и поведения) и ввела понятие «аутистический спектр», которое применяется в настоящее время [27, с. 37].

На сегодняшний день зарубежом продолжается работа по изучению причин, по описанию особенностей развития детей с расстройством аутистического спектра (РАС), а также усовершенствуются и появляются новые подходы к коррекционно-развивающей работе. Так понятию «расстройство аутистического спектра» даются разные определения: «расстройство, проявляющееся в аномальном поведении ребенка» [19, с. 3]; «комплексное нарушение развития, включающее проблемы с социальным взаимодействием, освоением языка и целым рядом эмоциональных, когнитивных, двигательных и сенсорных способностей» [7, с. 11].

В России происходит изучение детей с РАС, описание подходов и методов коррекционно-развивающей работы. Так данное нарушение рассматривается как первозивное расстройство, которое затрагивает все сферы психики ребенка [15]. Оно проявляется в разном уровне интеллектуального развития, в своеобразии развития сенсорной сферы, в нарушении речи, в нарушении развития моторной сферы, в наличии страхов различной выраженности [3, с. 6].

Отечественные ученые также, как и зарубежные авторы, отмечают своеобразие социального взаимодействия, трудности коммуникации, наличие стереотипного поведения и сверхценных интересов. Они указывают, на то, что эти трудности связаны с выраженными проблемами выносливости в контактах и взаимодействии со средой, что отражается на выстраивании отношений с окружающим миром и на специфике психического развития [4].

Далее проанализируем влияние трудностей взаимодействия со средой на коммуникацию и диалогическую речь детей с РАС. Как было ска-

зано ранее, диалог – часть коммуникации. У детей с РАС коммуникативный компонент нарушен, из-за чего возникают трудности инициирования диалога и его поддержания [24, с. 288].

Во время общения собеседники соблюдают речевое поведение. Дети с РАС при включении в диалог не учитывают очередность между собеседниками, не ориентируются на их реплики, на тему, которую они предлагают. Диалог в таком случае носит формальный характер и сводится к монологичному высказыванию, касающегося сверхценного интереса ребенка [10; 1, с. 35; 23, с. 269].

Важной составляющей успешного диалога является понимание собеседниками друг друга, понимания общей темы, улавливание скрытого смысла и общего контекста общения. Наряду с хорошим пониманием отдельных слов дети с РАС встречаются с проблемой понимания их в контексте из-за опоры на личные ассоциации, связанные с избирательным интересом [14, с. 25].

Поддержание общей темы детьми с РАС зависит от их интереса. Если она в сфере их сверхценных увлечений, то диалог может быть сведен к монологу, если нет – носит формальный, кратковременный характер [3, с. 206].

Поскольку диалог предполагает владение речью, вербальные и невербальные средства также выступают условием успешного общения. Выстроить диалог с ребенком с РАС становится затруднительным из-за нарушений, проявляющихся в целенаправленном использовании речевых средств. Также они не поддерживают зрительный контакт или дозируют его, не распознают мимику собеседника, которая отражается на понимании контекста диалога и его поддержании [17, с. 488; 26, с. 245; 25, с. 126].

Исходя из вышеизложенных данных, мы можем сделать вывод о том, что дети с РАС имеют выраженные трудности развития коммуникации и диалога, а значит, они нуждаются в систематической логопедической работе по формированию диалогической речи.

Таким образом, диалогическая речь представляет собой одну из форм устной речи, имеющей ряд специфических особенностей. К ним можно отнести тесную связь с коммуникацией, поскольку в процессе общения происходит взаимодействие между людьми, совершаемое по определенным правилам. Также для успешного диалога необходима общность фонда знаний и владение средствами языка, что обуславливает понимание собеседниками друг друга. Соблюдение данных условий затруднительно детям с РАС. Их диалог зачастую заменяется монологом или цитатами на аффективно значимую тему. Трудности вызывает также адекватное иницирование и поддержание общения, улавливание контекста беседы, использование речевых средств в целенаправленных высказываниях. Перечисленное указывает на необходимость включения в за-

дачи логопедического вмешательства работы по формированию и развитию диалогической речи у обучающихся с РАС.

### Литература

1. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. М., 2016. 217 с.
2. Аспергер Х. Аутистические психопаты в детском возрасте // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2010 (10). № 2. С. 82–109.
3. Аутичный ребенок: Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. М., 1997. 341 с.
4. Баенская Е. Р. Разделенное переживание – путь терапии детского аутизма // Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. № 20. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-20/razdelennoe-perezhivanie-put-terapii-detskogo> (дата обращения: 29.03.2020).
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1999. 352 с.
6. Глухов В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов. М., 2005. 351 с.
7. Гринспен С., Удер С. На ты с аутизмом. М., 2017. 512 с.
8. Зюмалла Р. Обучение и сопровождение детей с аутизмом по программе ТЕАССН. Минск, 2005. 105 с.
9. Каннер Л. Аутистические нарушения аффективного контакта // Вопросы психологического здоровья детей и подростков. 2010 (10). № 2. С. 70–90.
10. Костин И. А. Психологическая помощь подросткам с аутизмом // Альманах Института коррекционной педагогики. 2015. № 23. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-23/psixologicheskaya-pomoshh-prodrostkam-s-autizmom> (дата обращения: 24.03.2023).
11. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности. М., 1974. 364 с.
12. Лурия А. Р. Язык и сознание. М., 2000. 320 с.
13. Мигачев А. А. Ораторская речь и эффективность управлять аудиторией // Проблемы психолингвистики. М., 1975. С. 200–204.
14. Мнухин С. С., Зелецкая Е. А., Исаев Д. Н. О синдроме «Раннего детского аутизма» или синдроме Каннера // Детский аутизм : хрестоматия / сост. Л. М. Шипицына. СПб., 1997. 254 с.
15. Никольская О. С., Веденина М. Ю. Особенности психического развития детей с аутизмом // Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. № 18. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/osobennosti-psihicheskogo-razvitija-detej-s-146> (дата обращения: 24.03.2023).
16. Пименов А. В. Противоречивая сущность речевой деятельности и речевого действия // Проблемы психолингвистики. М., 1975. С. 31–45.

17. Психология аномального развития ребенка : хрестоматия : в 2 т. Т. II / под редакцией В. В. Лебединского, М. К. Бардышевской. М., 2002. 818 с.
18. Тарасов Е. Ф. Межкультурное общение – новая антология анализа языкового сознания // Этиокультурная специфика языкового сознания. М., 1996. С. 7–22.
19. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения. Екатеринбург, 2013. 208 с.
20. Шрейдер Ю. А. Семантическая информация и принцип фокализации // Общение в свете теории отражения. Фрунзе, 1980. С. 32–48.
21. Шапацева М. Х. Коммуникация в зеркале психолингвистики // Вестник адыгейского государственного университета. 2006. № 1. С. 172–176.
22. Якубинский Л. П. Избранные работы: Язык и его функционирование. М., 1986. 208 с.
23. Charman T., Swettenham J., Baron-Cohen S., Cox A., Baird G., Drew A. An experimental investigation of social-cognitive abilities in infants with autism: Clinical implications // *Infant Mental Health Journal*. 1998. Vol. 19 (2). P. 260–275.
24. Kjelgaard M., Tager-Flusberg H. An investigation of language impairment in autism: Implication for genetic subgroups // *Language and Cognitive Processes*. 2001. Vol. 16. P. 287–308.
25. Mundy P., Sigman M., Kasari C. A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1990. Vol. 20. P. 115–128.
26. Prizant B. M., Duchan J. F. The functions of immediate echolalia in autistic children // *Journal of Speech and Hearing Disorders*. 1981. Vol. 46. P. 241–249.
27. Wing L. Early Childhood Autism. Clinical, educational and social aspects // Pergamon Press. 1966. 370 p. URL: <https://archive.org/details/earlychildhoodau00wing> (дата обращения: 24.03.2023).

## **ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

**Бочкарёва Анастасия Андреевна,**

магистратура, 2 курс, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; [domnina.nastya2017@yandex.ru](mailto:domnina.nastya2017@yandex.ru)

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

**Аннотация.** Статья посвящена изучению специфики формирования звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха. Проанализированы теоретические аспекты проблемы формирования правильного звукопроизношения у старших дошкольников с нарушениями слуха. Представлены отличительные особенности данной категории детей от детей с нормальным слухом. Правильное произношение существенно влияет на усвоение грамматического строя языка, словарного запаса, навыков восприятия устной речи. В зависимости от степени тугоухости процесс развития речи у детей проходит по-разному. В статье выделены основные особенности звукопроизношения детей с кохлеарными имплантами. Обозначена цель, проанализированы результаты констатирующего эксперимента, на основе которых описано состояние неречевых и речевых функций у старших дошкольников с нарушением слуха. Указаны основные направления и особенности логопедической работы по формированию звукопроизношения у детей с кохлеарными имплантами. Делается вывод о том, что выделенные направления работы, приемы и методы формирования правильного звукопроизношения являются эффективными. Данная статья будет интересна студентам дефектологических факультетов и практикующим логопедам.

**Ключевые слова:** дошкольная сурдопедагогика; нарушения слуха; дети с нарушениями слуха; слуховые нарушения; старшие дошкольники; детская речь; развитие речи; логопедическая работа; кохлеарные имплантаты; звукопроизношение; формирование звукопроизношения

## **THE MAIN APPROACHES IN THE FORMATION OF SOUND REPRODUCTION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT**

**Bochkareva Anastasia Andreevna,**

2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Scientific adviser: Karakulova Elena Viktorovna,** Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia



**Abstract.** The article is devoted to the study of the specifics of the formation of sound reproduction in older preschool children with hearing impairment. The theoretical aspects of the problem of the formation of correct sound reproduction in older preschoolers with hearing impairments are analyzed. The distinctive features of this category of children from children with normal hearing are presented. Correct pronunciation significantly affects the assimilation of the grammatical structure of the language, vocabulary, oral speech perception skills. Depending on the degree of hearing loss, the process of speech development in children takes place in different ways. The article highlights the main features of the sound reproduction of children with cochlear implants. The purpose is outlined, the results of the ascertaining experiment are analyzed, on the basis of which the state of non-speech and speech functions in older preschoolers with hearing impairment is described. The main directions and features of speech therapy work on the formation of sound reproduction in children with cochlear implants are indicated. It is concluded that the selected areas of work, techniques and methods of forming the correct sound reproduction are effective. This article will be of interest to students of defectology faculties and practicing speech therapists.

**Keywords:** preschool deaf pedagogy; hearing impairment; children with hearing impairments; hearing disorders; older preschoolers; children's speech; speech development; speech therapy work; cochlear implants; sound pronunciation; formation of sound pronunciation

На развитие произносительной стороны речи существенно влияет слуховой анализатор. Такие ученые как В. И. Бельтюкова, К. А. Волкова, Н. Ф. Слезина, отмечают, что нарушение слуховой функции негативно сказывается на развитии всех структурных компонентов языка [7].

Особое внимание в сурдопедагогике уделяют формированию правильного звукопроизношения у детей с нарушениями слуха. По мнению В. И. Бельтюкова, К. А. Волковой, Ф. Ф. Рау, Ф. А. Рау, Н. Ф. Слезиной, правильное звукопроизношение обеспечивает усвоение грамматического строя языка, необходимого словарного запаса, навыков восприятия устной речи и произношения [9].

Такие ученые как Р. М. Боскис, С. А. Зыкова, Ф. Ф. Рау, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф, отмечают, что в отличие от сверстников дети с нарушением слуха позднее овладевают речью. У них наблюдается системное недоразвитие речи.

Формирование произносительной стороны речи, которое происходит в замедленном темпе, сам процесс развития речи у детей с нарушением слуха проходит по-разному, зависит от степени нарушения слуха.

Выделяют группы детей по степени тугоухости и состоянию речи:

- глухие дети (не слышащие) без речи (ранооглохшие);
- глухие дети (не слышащие), сохранившие речь (позднооглохшие);
- слабослышащие дети (тугоухие): у ребенка частичная слуховая

недостаточность, которая затрудняет речевое развитие, при этом сохраняющаяся возможность самостоятельного накопления речевого материала при помощи слухового анализатора.

В литературе описаны 4 степени тугоухости – 1 степень тугоухости (легкая), 2 степень (средняя), 3 степень (среднетяжелая), 4 степень (тяжелая) [6].

В проведенном исследовании, целью которого являлось определить состояния речевых и неречевых функций, участвовали дети старшего дошкольного возраста с нарушением слуха (кохлерными имплантами).

Звукопроизношение у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха имеет свои характерные особенности [13]:

- искаженное звукопроизношение;
- смешение звуков (шипящих со свистящими, твердых с мягкими, звонких с глухими);
- замена одних звуков другими (Например, свистящие звуки [с] – [з] заменяются взрывными звуками [т] – [д]);
- оглушение или озвончение согласных (Например, «туточка» вместо «дудочка» – оглушение, «дочка» вместо «точка» – озвончение);
- в связи с поздним формированием аффрикат отсутствует один из составных звуков;
- нарушения произношения сложных по артикуляции звуков: [ц], [р], [л], [ш], [ч].

Л. Г. Парамонова, отмечает, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха, преобладают смешанные формы нарушений звукопроизношения. Таким образом, можно сделать вывод, что у данной категории детей становление звукопроизношения из-за нарушения функционирования речеслухового анализатора протекает со значительными отклонениями от нормы [11].

У слабослышащих детей наблюдаются специфические особенности просодической стороны речи, а именно: глухой и слабомультированный голос, замедленный темп речи, бедная интонация. При коррекционной работе речь детей становится интонацию окрашенной [10].

На базе образовательной организации СР ОО «Гармония звуков» г. Екатеринбурга, нами был проведен эксперимент, который позволил оценить состояние речевых и неречевых функций у старших дошкольников с нарушением слуха. Обследование проводилось по речевой карте Н. М. Трубниковой, слуховое восприятие обследовалось по методике О. В. Зонтовой, использовался альбом О. Б. Иншаковой в качестве наглядного и дидактического материала.

У всех детей наблюдаются нарушения моторной сферы: трудность удержания равновесия, нарушения статической координации движения. Результаты обследования звукопроизношения показывают, что только у трех детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха сформировано правильное произношение звуков, у остальных детей (70% от общего числа) наблюдаются нарушения звукопроизношения. У детей

разный уровень развития слухового восприятия, это объясняется разным возрастным периодом, когда была проведена операция по кохлеарной имплантации. Чем раньше ее сделали, и начали проводить коррекционную работу, тем лучше развито слуховое восприятие. У половины испытуемых наблюдаются смещения и трудности в различения звонких-глухих, свистящих-шипящих.

Для каждого ребенка были разработаны индивидуальные планы логопедической работы.

Коррекция нарушений звукопроизношения у старших дошкольников изучаемой категорией может проводиться с использованием методов и приемов работы, описанных у Е. Ф. Архиповой, Л. И. Беляковой, М. Г. Борисенко, Н. Н. Волосковой, М. И. Чистяковой [2; 5].

Подготовительный этап включает в себя нормализацию артикуляционной моторики (проводится артикуляционная гимнастика), мелкой моторики (мальчиковая гимнастика), речевого дыхания (дыхательная гимнастика), просодики (упражнения для логического ударения, темпа и пауз), голоса (упражнения на высоту и силу голоса).

Особенностью работы с детьми данной категории является необходимость использования визуальной подсказки в виде артикуляции губ, языка (требуется утрированно озвучивать и показывать артикуляционную позу изучаемого звука при автоматизации слогов, слов), жестов (проводим ассоциацию для детей. Например, для звука [т] используется указательный палец, выполняются резкие махи, имитируя маленький молоточек; при звуке [д] используется кулак, выполняются резкие махи, имитируя большой молоток) с дальнейшим постепенным переходом от наглядной опоры к словесной. Для постепенного отказа от подсказок используется мини-ширма или веер, который закрывает органы артикуляции.

1. Упражнения на развитие артикуляционной моторики (артикуляционная гимнастика для губ, языка, нижней челюсти):

– «Заборчик-окошечко» (улыбнуться, показывая нижние и верхние зубы, затем перевести губы в положение окна);

– «Качельки» (открыть рот, далее коснуться языком верхней губы, затем нижней);

– выполнять движения вперед, назад, вправо, влево плавно переходя от одного движения к другому.

2. Упражнения на развитие мелкой и общей моторики (упражнения на статическую и динамическую координацию движений):

– поставить руки на пояс, стоять на одной ноге с закрытыми глазами (сначала на право, затем на левой);

– упражнение «Акробат» (положить на пол веревочку, вытянуть по прямой линии. Нужно идти по ней приставляя пятку к носку, руки в стороны);

– «Колечко-зайчик» (указательный и большой палец соединяются, образуя кольцо, средний, безымянный и мизинец вытянуты);

– «Столик» (левая рука сжата в кулак, сверху кладется ладошка правой руки, затем попеременно менять позы рук и место).

3. Упражнения по развитию фонематических процессов (развитие фонематического слуха и восприятия):

– «Хлопни» (требуется хлопнуть в ладоши, когда услышит заданный звук среди других звуков, слогов и слов. При этом губы закрываются веером чтобы ребенок не смог считать сказанный звук);

– «Знатоки» (ребенок различает слова близкие по звуковому составу. Перед ребенком лежат две карточки – белая и черная. Если произношение правильное – белая карточка, если неверное – черная. Например, батон – черная, батон – белая, патон – чёрная).

4. Коррекция нарушений звукопроизношения (постановка, автоматизация, дифференциация звуков).

Постановку звуков можно осуществить с помощью нескольких способов: постановка звуков от опорных звуков, механическим способом, смешанным способом. При постановке следует учитывать специфику настройки слухового аппарата и проверить может ли ребенок выделить данный звук среди других предъявляемых. В дальнейшем большая опора осуществляется на тактильную чувствительность.

Упражнения на автоматизацию и дифференциацию звуков подбираются индивидуально, так как зависят от конкретных нарушений.

Выбранные нами направления работы, методы и приемы работы по формированию звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха достаточно разнообразны. Как показал контрольный эксперимент они являются эффективными. При использовании их в логопедической работе наблюдается положительная динамика у детей.

### Литература

1. Андреева Л. В., Назарова Н. М., Богданова Т. Г. Сурдопедагогика. М., 2005. 576 с.

2. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста. М., 2007. 224 с.

3. Бельтюков В. И., Нейман Л. В. Восприятие звуков речи при нормальном и нарушенном слухе. М., 1958. 51 с.

4. Бельтюков В. И. Значение исследований овладения произношением в норме для сурдопедагогической и логопедической практики // Журнал Дефектология. 1977. № 3. С. 3–10.

5. Белякова Л. И., Волоскова Н. Н. Логопедия. Дизартрия. М., 2009. 287 с.

6. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети. М., 2004. 304 с.

7. Волкова К. А. Методика обучению глухих детей произношению: пособие для студентов дефектологических факультетов педагогических институтов. М., 2008. 224 с.

8. Головиц Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001. 304 с.

9. Дарвиш О. В. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. Е. Клочко. М., 2003. 264 с.

10. Леонгард Э. И. Бисенсорный подход в обучении произношению дошкольников с нарушениями слуха // Дефектология. 1975. № 5. С. 75–80.

11. Парамонова Л. Г. Методические указания по выявлению и коррекции дефектов звукопроизношения и связанных с ними нарушений письма у слабослышащих учащихся I отделения. Ленинград, 1981. 10 с.

12. Пономарева З. А. Традиции и новации в воспитании детей с нарушениями слуха // Модернизация специального образования: проблемы коррекции, реабилитации, интеграции. СПб., 2003. Ч. 2. 317 с.

13. Филичева Т. Б. Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». М., 1989. 223 с.

14. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии : учеб. пособ. для уч. пед. уч-щ по спец. № 03.08 «Дошк. воспитание». М., 2014. 239 с.

15. Чиркина Т. В. Основы логопедической работы с детьми. М., 2007. 24 с.

**КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА  
ПО ФОРМИРОВАНИЮ ВОСПРИЯТИЯ И ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ  
ЛОГИЧЕСКОГО УДАРЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ  
С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ**

**Буравцева Ирина Геннадьевна,  
Лутфуллина Диана Флоритовна,  
Пономарева Анжелика Андреевна,**

студенты 3 курса Института специального образования, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Научный руководитель: Конева Нина Алексеевна,** ассистент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; nina-konieva@mail.ru

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме формирования восприятия и воспроизведения логического ударения у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией. В статье описаны особенности логического ударения у детей с псевдобульбарной дизартрией, а также специфика логопедической работы над формированием логического ударения. Представлены методы и способы коррекции нарушения логического ударения, а также упражнения для формирования данного компонента интонационной структуры.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; дошкольники; псевдобульбарная дизартрия; мелодико-интонационная сторона речи; коррекционно-логопедическая работа; логическое ударение; коммуникативная деятельность

**CORRECTIONAL AND SPEECH THERAPY WORK  
ON THE FORMATION OF PERCEPTION AND REPRODUCTION  
OF LOGICAL STRESS IN PRESCHOOLERS  
WITH PSEUDOBULBAR DYSPARTHRIA**

**Buravtseva Irina Gennadevna,  
Lutfullina Diana Floritovna,  
Ponomareva Angelika Andreevna,**

3<sup>rd</sup> year Students of the Institute of Special Education, Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Scientific adviser: Koneva Nina Alekseevna,** Assistant of Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article is devoted to the problem of the formation of perception and reproduction of logical stress in preschoolers with pseudobulbar dysarthria. The article describes the features of logical stress in children with pseudobulbar dysarthria, as well

as the specifics of speech therapy work on the formation of logical stress. Methods and methods of correction of violation of logical stress are presented, as well as exercises for the formation of this component of the intonation structure.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; preschoolers; pseudobulbar dysarthria; melodic-intonation side of speech; correctional and speech therapy work; logical stress; communicative activity

Псевдобульбарная дизартрия – это одна из самых наиболее встречающихся форм дизартрии. У ребенка возникает псевдобульбарный паралич или парез, обусловленный поражением проводящих путей, которые проходят от коры головного мозга к ядрам языкоглоточного блуждающего и подъязычного нервов [11, с. 77].

При псевдобульбарной дизартрии в разной степени нарушаются все виды моторики: общая, мелкая, мимическая, артикуляционная. У ребенка нарушаются такие процессы как сосание, глотание. Повышается слюноотделение, особенно во время речи [11, с. 77].

Чаще всего при псевдобульбарной дизартрии отмечается повышенный мышечный тонус, вследствие этого нарушается произношение наиболее сложных и дифференцированных по артикуляционным укладам звуков – р, л, ш, ж, ц, ч. Нарушение произношения перечисленных звуков сочетается с искажением произношения и других звуков, а также с нарушениями дыхания, голоса, мелодико-интонационной стороны речи [8, с. 175].

Е. А. Ларина в своих исследованиях определяет, что мелодико-интонационная сторона речи включает в себя интонацию, мелодику, интенсивность, ритм, темп, тембр речи, паузирование и логическое ударение.

М. Ф. Фомичева определяет *логическое ударение* как смысловое выделение слова во фразе путем усиления голоса в сочетании с увеличением длительности произнесения.

С. А. Карпухин говорит о том, что логическое ударение является одним из важнейших формальных элементов членения предложения, так как фокусирует внимание слушателя на более информативных частях высказывания.

Л. С. Волкова отмечает, что логическое ударение, помимо смысла, выражается фонетически в повышении высоты тона, замедлении или видоизменении звука.

Е. Ф. Архипова отмечает, что у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией стабильно выявляются нарушения мелодико-интонационной стороны речи процессов восприятия и воспроизведения ее компонентов. Интонационно-выразительная окраска сильно снижена. Нарушены темп и тембр речи, иногда появляется назальный оттенок. Дыхание учащенное, ослаблен речевой вдох. Речь невыразительная, невнятная.

Дети с псевдобульбарной дизартрией испытывают трудности в выполнении заданий на выделение главного слова в предложении с употреблением логического выражения. Часто вербальная речь детей не соответствует их замыслу и становится непонятной окружающим, в таких случаях неправильное использование логического ударения приводит к нарушению коммуникации [8, с. 103].

Т. В. Попова также отмечает, что дети не умеют ставить логическое ударение в предложении. Они с трудом выделяют главное слово, даже при сильном его выделении голосом экспериментатора.

А. К. Быцай в своих исследованиях отмечает, что дети с дизартрией не умеют ставить логическое ударение, так как им не удается различать акценты и выделять голосом то или иное слово в предложении.

Н. В. Черепкова и Н. Ю. Ковалева также делают акцент на том, что дети с дизартрией не умеют пользоваться ударением, с ошибками воспринимают и воспроизводят логическое ударение.

В. И. Чубарова в своей статье указывает на то, что в нарушении восприятия и воспроизведения интонационных структур у детей с дизартрией нарушение у них логического ударения выходит на первый план. Невмение выделять акцентированные слова приводит к трудностям в понимании смысла воспринимаемых фраз, предложений, текста.

Логопедическая работа по формированию восприятия логического ударения начинается с пропедевтики, т.е. с формирования первичных представлений ребенка о логическом ударении. В качестве основных задач выделены следующие:

- привлечение внимания детей к интонационно-окрашенной речи;
- формирование «эмоционального слуха»;
- развитие «сигнализирующей функции» интонационных компонентов, в том числе логического ударения;
- воспитание эмоциональной отзывчивости детей;
- формирование невербальных средств выражения различных эмоций [8, с. 76-78].

Речевой материал для отработки логического ударения подбирается в соответствии с возрастом и темой занятия. Занятие может быть по обучению грамоте или по развитию лексико-грамматического компонента языка. Материал необходимо подбирать так, чтобы его можно было использовать не только для закрепления логического ударения, но и для отработки других компонентов мелодико-интонационной системы. Например: В цветнике цветут цветы. В цветнике цветут цветы? В цветнике цветут цветы! [9, с. 61-62].

В процессе коррекционного воздействия особое внимание уделяется тому, как соблюдается интонационный режим в речи логопеда, так как ребенок с раннего возраста различает эмоциональную окраску речи



взрослого и реагирует на нее. Ребенок принимает за образец то, как логопед выделяет слова в предложениях с помощью логического ударения [8].

Прежде чем начать работу по формированию логического ударения, необходимо сформировать у детей понятие предложения как основной единицы речевого высказывания. У детей должны быть развиты умения составления простых предложений, подбора и согласования слов, умение определять границы в предложении и последовательность слов в нем [9, с. 62].

Т. В. Попова предлагает проводить логопедическую работу в два этапа. На первом этапе необходимо познакомить детей с компонентами мелодико-интонационной стороны речи, в данном случае с логическим ударением, и дать практические навыки владения ими. Второй этап направлен на интеграцию всех компонентов интонации, формирование целостного представления ребенком о выразительности речи и интонационной культуры родного языка.

Обучение детей с псевдобульбарной дизартрией восприятию логического ударения начинается с уточнения звуковых средств его выражения: усиление словесного ударения, которое достигается динамическим, длительным и напряженным произнесением ударного слога выделяемого слова, и специфической мелодики, характеризующейся чаще всего понижением основного тона. Детям необходимо объяснить, что в предложении голосом выделяются те слова, которые считаются более важными. Эти слова произносятся громче и медленнее других слов. Детей учат выделять наиболее существенное слово в предложении относительно определенной ситуации, определять, почему именно это слово является главным, называть средства выделения слова логическим ударением [8, с. 102].

Используются следующие задания:

– сравнение двусоставных высказываний, предъявленных в двух вариантах произнесения, с изменением местоположения логического ударения (например: **Варенье** сварилось. Варенье **сварилось**) и соотношение их с графическими схемами ([ \_ \_].[ \_ \_ ]);

– «разделение» прослушанных высказываний на слова путем отхлопывания ритма (одно слово – один хлопок), выделение более громким хлопком слова, отмеченного логическим ударением;

– определение местоположения логического ударения в прослушанном предложении путем обозначения его на схеме (например: Артем пошел домой. | и т. п.);

– ответы на вопросы по сюжетной картинке с помощью указательного жеста (например: Дети собирают грибы. – *Покажи: Кто? Что делают? Что собирают?*);

– ответы на вопросы по сюжетной картинке (например: Маме зашивает брюки. – Кто? Что делает? Что зашивает?);

– детям предлагаются одинаковые по составу, но с различным местоположением выделенного логическим ударением слова предложения. Необходимо определить, отличаются ли предложения по звучанию и в чем состоит это различие (**Маше** купили платье. Маше купили **платье**);

– выбор картинки, соответствующей выделенному логическим ударением слову;

– зарисовка схемы предложения, отражающей местоположение выделенного логическим ударением слова;

– подбор схемы с определенным местоположением слова, выделенного логическим ударением, к предлагаемым для прослушивания предложениям [8, с. 102-103].

Л. С. Волкова считает, что в формировании восприятия и воспроизведения ударения помогает логопедическая ритмика. Например, упражнения на восприятие переходного акцента помогает лучше усвоить логическое ударение в речи.

Е. Е. Шевцова и Л. В. Забродина отмечают, что логоритмические упражнения необходимо делать, соблюдая четкую артикуляцию, равномерно распределяя выдох, соблюдая умеренный темп, синхронизируя произнесение и движение на слог.

С. А. Завражин и А. Э. Терентьева отмечают, что благодаря басне постановка логического ударения может проходить в игровой, творческой форме, в игре-драматизации (ребенок должен находить выражения, которые по задумке автора нужно произносить «громко» или «тихо»). Также для усвоения логического ударения можно использовать ритмические упражнения: дети слушают отстукиваемый или отхлопываемый ритм, затем определяют количество и качество ударов, после показывают карточки, изображающие символы ударов.

Таким образом, логопедическая работа по формированию восприятия и воспроизведения логического ударения направлена на всестороннее развитие ребенка, помощь в коммуникации со сверстниками и взрослыми, улучшение мелодико-интонационной стороны речи.

### Литература

1. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учебное пособие для вузов. М., 2007. 319 с.

2. Быцай А. К. К вопросу о диагностике интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста, имеющих стёртую дизартрию // Молодой ученый. 2017. № 50.1 (184.1). С. 56–59.

3. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М., 2002. 272 с.

4. Волкова Л. С. Логопедия : учеб. для студ. дефектол. фак. пед. вузов. М., 2009. 703 с.

5. Завражин С. А., Терентьева А. Э. Преодоление нарушений интонационного компонента речи у детей дошкольного возраста // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2021. Т. 15, № 1. С. 145–155.

6. Карпухин С. А. Семантика глагольного вида и логическое ударение // Русский язык в школе. 2010. № 9. С. 66–71.

7. Ларина Е. А. Анализ особенностей интонационной стороны речи у детей с различными нозологическими формами речевой патологии // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4 (7). С. 169–172.

8. Лопатина Л. В., Позднякова Л. Н. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников : учеб. пособие. СПб., 2006. 151 с.

9. Погорелая Т. Р. Формирование логического ударения у детей подготовительной к школе группы с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях // Голос и коммуникации в современном мире : материалы научно-образовательной конференции, посвященной Международному дню голоса / под ред. Н. А. Калугиной, Е. А. Лариной. Хабаровск, 2019. С. 59–65.

10. Попова Т. В. Формирование интонационной выразительности речи у старших дошкольников с дизартрией : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2009. 27 с.

11. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. институтов. М., 1989. 223 с.

12. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии : учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 03.08 «Дошк. воспитание». М., 1989, 239 с.

13. Черепкова Н. В., Ковалева Н. Ю. Особенности просодической стороны речи у детей с дизартрией // Студенческий научный форум : материалы VI Международной студенческой научной конференции. URL: <https://scienceforum.ru/2014/article/2014006870?ysclid=lfsejqpks3568462936> (дата обращения: 10.04.2023).

14. Чубарова В. И. Изучение особенностей просодической стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией // Наука и инновации в современном мире : сборник научных статей. Часть II / научный редактор А. С. Старун. Москва, 2019. С. 130–134.

15. Шевцова, Е. Е., Забродина Л. В. Технологии формирования интонационной стороны речи. М., 2009. 108 с.

## ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ И ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ ЛОГИЧЕСКОГО УДАРЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

**Буравцева Ирина Геннадьевна,  
Лутфуллина Диана Флоритовна,  
Пономарева Анжелика Андреевна,**

студенты 3 курса Института специального образования, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Научный руководитель: Конева Нина Алексеевна,** ассистент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; nina-konieva@mail.ru

**Аннотация.** Статья посвящена изучению вопроса о нарушении одного из компонентов просодической стороны речи у детей с псевдобульбарной дизартрией. В статье представлены методические упражнения, результаты и анализ констатирующего обследования.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; дошкольники; псевдобульбарная дизартрия; мелодико-интонационная сторона речи; логическое ударение; коммуникативная деятельность; общее нарушения речи; логопедические обследования

## SPEECH THERAPY EXAMINATION OF THE PERCEPTION AND REPRODUCTION OF LOGICAL STRESS IN PRESCHOOLERS WITH PSEUDOBULBAR DYSPARTHRIA

**Buravtseva Irina Gennadevna,  
Lutfullina Diana Floritovna,  
Ponomareva Angelika Andreevna,**

3<sup>rd</sup> year Students of the Institute of Special Education, Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Scientific adviser: Koneva Nina Alekseevna,** Assistant of Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article is devoted to the study of the violation of one of the components of the prosodic side of speech in children with pseudobulbar dysarthria. The article presents methodological exercises, results and analysis of the ascertaining survey.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; preschoolers; pseudobulbar dysarthria; melodic-intonation side of speech; logical stress; communicative activity; general speech disorders; speech therapy examinations

У детей интонационные средства воспринимаются и усваиваются детьми значительно раньше, чем начинается формирование словесной речи. Процесс овладения интонационной системой языка начинается у ребёнка уже на стадии гуления. А. Н. Гвоздев отмечает, что ребёнок пользуется интонацией понижения для выражения спокойного констатирования уже в период однословного предложения.

Также А. Н. Гвоздев указывает на то, что логическое, или фразовое, ударение становится важным составляющим просодической речи с момента первых предложений в речи ребёнка. Наличие данного типа ударения определяет формирование связной речи, в особенности фонематического слуха и восприятия. Л. Н. Ефименкова и И. Н. Садовникова характеризуют логическое ударение наибольшей громкостью, а также замедленным темпом произнесения выделяемого слова. С помощью такого ударения говорящий выделяет наиболее важное слово в произносимом потоке речи. Логическим ударением можно выделять то или иное слово в предложении, тем самым уменьшать или увеличивать различие в значении произносимого.

Авторы научно-методических пособий Р. Е. Левина, Л. С. Волкова, Г. В. Чиркина описывают дизартрию как нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Последствием органического поражения центральной и периферической нервных систем нарушается звукопроизносительная и просодическая сторона речи.

В изучаемом вопросе статьи во внимание берётся псевдобульбарная форма дизартрии, которая обусловлена поражением проводящих путей, идущих от коры головного мозга к ядрам языкоглоточного, блуждающего и подъязычного нервов. Нарушения проявляются в мимической и артикуляционной мускулатуре лица, в общей и речевой моторике. Проявления псевдобульбарной дизартрии заметны с первых дней жизни ребёнка – слабость крика (или отсутствие), нарушение сосания, глотания, отсутствие или слабость некоторых врождённых рефлексов. В дальнейшем развитии ребёнка выявляется недостаточная интонационная выразительность крика, голосовых реакций [14].

Логопедическое обследование детей с псевдобульбарной дизартрией ориентировано на выявление уровня сформированности и воспроизведения логического ударения. Во внимание были взяты такие критерии диагностики:

- 1 – выполнил неверно;
- 2 – выполнил частично/с помощью взрослого;
- 3 – выполнил верно (без помощи взрослого).

Логопедическое обследование проводилось в МБДОУ – детский сад компенсирующего вида № 244, г. Екатеринбург. Для диагностики была

отобрана группа среднего дошкольного возраста (4-5 лет) в количестве 13 детей с логопедическим заключением: ОНР II-III уровня, псевдобульбарная дизартрия.

Исследование проводилось на основе методического пособия Е. Ф. Архиповой. Было отобрано несколько заданий:

Исследование восприятия логического ударения:

1. Умение выделить слово с помощью голоса в повествовательном предложении, назвать это слово.

Задачей ребёнка является прослушать предложения и после каждого из них назвать слово, которое экспериментатор выделил при помощи логического ударения.

– *Емеля поймал щуку.*

– *Мама сшила новое платье.*

2. Умение выделять слово, выделенное экспериментатором в вопросительном и повествовательном предложениях, различить их и произносить повествовательное слово с логическим ударением.

Задачами ребёнка заключается в прослушивании двух видов предложений – вопросительного и повествовательного – и ответить на вопрос «одинаково ли звучат эти предложения?». Потом ребёнок показывает соответствующее изображение, воспроизводя повествовательное предложение с ранее обозначенным логическим ударением.

– *Бабушка вяжет шарф?*

– *Бабушка вяжет шарф.*

– *Мама варит суп?*

– *Мама варит суп.*

Использовались изображения из альбома О. Б. Иншаковой [6, с. 191].

Исследование воспроизведения логического ударения:

3. Воспроизведение фразы с логическим ударением по образцу.

Задача ребёнка состоит в том, что он должен прослушать предложение, в котором экспериментатор выделил слово, и аналогично воспроизвести предложение с обозначенным логическим ударением.

– *Кошка сидит под стулом.*

– *Зина бежит по улице.*

– *Дети играют в снежки.*

4. Воспроизведение логического ударения при ответах на вопросы по сюжетным изображениям.

Задачей ребёнка является составить предложение вместе с экспериментатором. И с помощью него отвечать на заданные экспериментатором вопросы, опираясь на сюжет изображения.

«*Девочка рисует бабочку*»

– *Кто рисует бабочку?*

– *Что делает девочка?*

– Что рисует девочка?

Использовались изображения из альбома О. Б. Иншаковой [6, с. 271].

Результаты эксперимента представлены в таблице:

Таблица 1

### Результаты эксперимента

| №   | Имя     | I. Восприятие логического ударения |             | II. Воспроизведение логического ударения |             |
|-----|---------|------------------------------------|-------------|--|-------------|
|     |         | Задание № 1                        | Задание № 2 | Задание № 1                              | Задание № 2 |
| 1.  | Лев     | 1                                  | 1           | 1  | 1           |
| 2.  | Семен   | 1                                  | 1           | 1  | 1           |
| 3.  | Вова    | 1                                  | 3           | 1  | 1           |
| 4.  | Георгий | 1                                  | 1           | 1  | 1           |
| 5.  | Артем   | 1                                  | 2           | 2  | 1           |
| 6.  | Иван    | 1                                  | 1           | 1  | 1           |
| 7.  | Демид   | 2                                  | 1           | 2  | 2           |
| 8.  | Никита  | 1                                  | 1           | 2  | 2           |
| 9.  | Илья    | 2                                  | 2           | 2  | 1           |
| 10. | Максим  | 1                                  | 1           | 3  | 1           |
| 11. | Егор    | 1                                  | 3           | 2  | 1           |
| 12. | Денис   | 2                                  | 2           | 3  | 2           |
| 13. | Денис   | 3                                  | 2           | 3  | 1           |

С первым заданием не справились большая (66%) детей. Их ответы были представлены в виде повторения всего предложения без логического ударения, либо выделялось последние слова прозвучавших предложений. Некоторые отвечали на вопрос экспериментатора "не знаю", либо давали какого-либо ответа.

Со вторым заданием процент баллов значительно больше, а именно половина группы (50%). Двое детей выполнили задание полностью верно. Четверо детей различали предложения, но не воспроизводили самостоятельно с использованием логического ударения. Остальная часть детей не различали повествовательные от вопросительных предложений и не смогли воспроизвести с фразовым ударением.

С третьим заданием справилось больше половины обследуемых (66%). Из них 5 детей выполнили задание частично верно, выделяя «важные» слова, которые находились в начале или в конце предложений, произносимых экспериментатором. Трое детей справились с заданиями полностью. Оставшаяся часть (33%) детей не смогли выделить слово, на котором делался акцент, повторяя предложения полностью, без использования логического ударения, или же повторяли последние слова предложённых фраз.

В четвёртом задании процент детей, которые справились с заданием, минимален. Никто не справился с заданием полностью, трое детей отве-

тили частично верно. Сначала все обследуемые дети отвечали одним словом. После повторно озвученного задания, большинство продолжали отвечать односложно, не применяя полное предложение, в котором необходимо было применить логическое ударение.

Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что у дошкольников с дизартрией имеются просодики: сниженные уровни восприятия и воспроизведения интонации, логического ударения, звукоподражаний, произнесенных с различной силой голоса. Особые затруднения вызывают задания на воспроизведение логического ударения.

Наличие логического ударения акцентирует внимание на основной мысли высказывания. Смысл предложения может меняться благодаря усилению ударения на одном слове и ослаблению его на прочих словах. Данное средство интонационно-мелодической стороны речи определяет условия общения, которые соответствуют выражаемым мыслям, чувствам и способствуют взаимопониманию между собеседниками [12, с. 240].

При работе с детьми с ОНР часто наблюдается нарушения в работе голосового аппарата. Такие дети плохо владеют своим голосом, у них часто выявляются спастическая или анатомическая дисфония на фоне дизартрических расстройств.

Дети с общим недоразвитием речи не способны выделить голосом важную часть сообщения, главное слово во фразе. Интонационные возможности у детей с ОНР и дизартрией, также ограничены. У них наблюдаются: нечеткое восприятие и воспроизведение логического ударения, слоговых и ритмических структур, тихий, пропадающий голос. Что касается эмоциональной окраски речи, то можно отметить, что она слабая, невыразительная [15].

По мнению Г. В. Чиркиной, неблагоприятное на интонационное оформление речи у детей у дошкольников с ОНР III уровня и дизартрией оказывает нарушение мимики, использование которой во многом облегчает передаче различных интонационных оттенков. Голос у таких детей слабый и тихий, из-за недостаточной подвижности мышц артикуляционного аппарата и голосовых связок. Вибрация голосовых связок нарушена [17].

Таким образом, при восприятии и воспроизведении интонационных структур, у детей с дизартрией, вызывают трудности слухопроизводительная дифференциация повествовательной и вопросительной интонации, поскольку нарушен фонематический слух и фонематическое восприятие. Следовательно, нарушается мелодико-интонационный компонент речи – логическое ударение, что может изменить смысл произносимой речи ребёнком.

### **Литература**

1. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учебное пособие для вузов. М., 2007. 319 с.



2. Волкова Л. С., Шаховская С. Н. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М., 1998. 680 с.
3. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961. 509 с.
4. Гвоздев А. Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. М., 1995. 64 с.
5. Ефименкова Л. Н., Садовникова И. Н. Формирование связной речи у детей-олигофренов. М., 1970. 240 с.
6. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. Москва, 2019. 279 с.
7. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М., 1967. 367 с.
8. Марузо Ж. Словарь лингвистических терминов. М., 2004. 436 с.
9. Матусевич М. И. Современный русский язык. Фонетика : учеб. пособие. М., 1976. 288 с.
10. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. М., 1997. 400 с.
11. Правдина О. В. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. Москва, 1973. 325 с.
12. Трубецкой Н. С. Основы фонологии. М., 2000. 352 с.
13. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников. М., 2001. 256 с.
14. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». М., 1989. 223 с.
15. Фомичева М. Ф., Волосовец Т. В., Кутепова Е. Н. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М., 2002. 200 с.
16. Черепкова Н. В., Ковалева Н. Ю. Особенности просодической стороны речи у детей с дизартрией // Студенческий научный форум : материалы VI Международной студенческой научной конференции. URL: <https://scienceforum.ru/2014/article/2014006870?ysclid=lfsejqpks3568462936> </a> (дата обращения: 10.04.2023).
17. Чиркина Г. В. К проблеме раннего распознавания и коррекции отклонений речевого развития у детей // Альманах института коррекционной педагогики РАО. 2000. № 2. С. 200–223.

## **ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР 3 И 4 УРОВНЯ НА ЛОГОПУНКТЕ В ШКОЛЕ**

**Важенина-Тюменцева Виктория Федоровна,**

магистратура, 2 курс, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; vicka-tyumentseva@mail.ru

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

**Аннотация.** Статья посвящена описанию проведенной коррекционной работы по профилактике нарушений письма с младшими школьниками с общим недоразвитием речи третьего и четвертого уровня. Обозначены актуальность, цель и задачи исследования. Установлены несоответствия возрастной норме уровней сформированности речевых и неречевых функций. Отклонения в мелкой, общей и артикуляционной моторике, фонетической стороне речи и нарушения фонематических процессов, недоразвитий лексического и грамматического строя речи при общем недоразвитии речи третьего и четвертого уровня указали на необходимость проведения коррекционной логопедической работы по профилактике нарушений письма. Была указана специфика профилактики нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи третьего и четвертого уровня. За счет анализа различных исследований по данной тематике были установлены особенности воплощения коррекционной логопедической работы в условиях школьного логопункта на фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятиях. Раскрыты направления, содержание и этапы коррекционной логопедической работы по профилактике нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи третьего и четвертого уровня. В заключение работы автором сделаны выводы и намечены перспективы дальнейшего исследования.

**Ключевые слова:** логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; начальная школа; младшие школьники; процесс формирования письма; дисграфия; нарушения письма; письменная речь; ОНР; общее недоразвитие речи; профилактика нарушений письма; логопедическая работа; логопункты

## **SPEECH THERAPY WORK ON THE PREVENTION OF LETTER DISORDERS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH LEVEL 3–4 AT THE SPEECH CENTER IN SCHOOL**

**Vazhenina-Tyumentseva Victoria Fedorovna,**

2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Scientific adviser: Karakulova Elena Viktorovna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article is devoted to the description of correctional work with younger students with a general underdevelopment of speech of the third and fourth levels. The relevance, purpose and objectives of the study are indicated. Non-conformities of the age norm of the levels of formation of speech and non-speech functions were established. Deviations in fine, general and articulatory motility, the phonetic side of speech, and resulting from impaired phonemic processes, underdevelopment of lexical and grammatical structure of speech with general underdevelopment of speech of the third and fourth levels indicated the need for corrective speech therapy to prevent writing disorders. The specifics of the prevention of letter disorders in younger schoolchildren with a general underdevelopment of speech of the third and fourth levels were indicated. Due to the analysis of various studies on this topic, the peculiarities of the implementation of corrective speech therapy work in the conditions of a school speech center at frontal, subgroup and individual classes were established. Directions, content and stages of corrective speech therapy work on prevention of writing disorders in younger students with general underdevelopment of speech of the third and fourth level are disclosed. In conclusion, the author made conclusions and outlined the prospects for further research.

**Keywords:** speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; Primary School; younger students; the process of forming a letter; dysgraphia; writing violations; written speech; general underdevelopment of speech; prevention of violations of the letter; speech therapy work; logopoints

Проблема профилактики нарушений письма у младших школьников с ОНР 3–4 уровня активно обсуждается и требует особого внимания, так как количество обучающихся, нуждающихся в помощи логопеда ежегодно увеличивается, а нарушения письма оказывают негативное влияние на академическую успеваемость, учебную мотивацию и является фундаментом образовательного процесса. У обучающиеся с общим недоразвитием речи (ОНР) наблюдается недоразвитие как неречевых, так и речевых функций, следовательно, они нуждаются в особом внимании специалистов, в том числе в предупреждении и коррекции нарушений письменной речи.

Данная проблема подробно отражена в исследованиях А. Н. Корнева, Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, А. Ф. Спириной, А. В. Ястребова, которые заявляют о том, что письмо нарушается целостно, как единый психический процесс [5].

Согласно исследованиям Л. В. Лопатиной, Н. В. Серебряковой отклонения в формировании звукопроизношения оказывают негативное влияние на фонематический слух и фонематическое восприятие. Нарушения фонематических процессов в перспективе влекут за собой проблемы на следующем этапе обучения [8].

При общем недоразвитии речи нарушены или недостаточно сформированы фонетическая, фонематическая, лексическая и грамматическая стороны речи, что является причиной нарушений письма [1].

Наличие стойких специфических ошибок на письме может свидетельствовать о наличии дисграфии. Для определения формы нарушений письма у конкретного обучающегося необходимо провести полное логопедическое обследование, которое будет включать в себя обследование моторной сферы, всех компонентов устной и письменной речи, а также некоторых неречевых функций.

Вопросы профилактики нарушений письма, значимость данной работы для совершенствования коррекционно-педагогического процесса в начальной школе объясняет актуальность выбранной темы исследования [3].

**Цель** исследования – определение содержания логопедической работы по профилактике нарушений письма у младших школьников с ОНР 3–4 уровня, апробировать и оценить эффективность проведенной работы.

**Задачи:**

– изучить научную и методическую литературу по теме профилактики нарушений письма у младших школьников;

– провести констатирующий эксперимент и осуществить качественный и количественный анализ полученных в ходе констатирующего эксперимента результатов;

– апробировать и проанализировать результаты проведенной логопедической работы, оценить её эффективность сопоставив результаты констатирующего и контрольного эксперимента.

Исследование проводилось на базе МАОУ СОШ 11 г. Екатеринбурга. В исследовании приняли участие 10 обучающихся в возрасте от 6 лет 9 месяцев до 7 лет 6 месяцев, посещающих первый класс, в личных делах которых имеется заключение о наличии общего недоразвития речи 3–4 уровня. Нами были сделаны следующие выводы:

1. У обучающихся младшего школьного возраста наблюдалась легкая степень псевдодульбарной дизартрии, выявлены нарушения моторного праксиса:

– нарушения общей моторики и мелкой моторики пальцев рук проявляются общей неловкостью, неуверенностью и нарушением переключаемости движений;

– нарушения моторики и динамической организации движений артикуляционного аппарата характеризуется нарушением двигательной функции органов артикуляционного аппарата, обусловленная недостаточной точностью, координацией и переключаемостью движений, особенно тонких дифференцированных движений губ, языка, наличием неврологической симптоматики в виде меняющегося тонуса.

2. У всех испытуемых имеются полиморфные или мономорфные нарушения звукопроизношения, обусловленные нарушениями моторики и динамической организации движений артикуляционного аппарата, а также тем, что на момент обследования коррекционная работа не окончена и испытуемые все еще занимаются совершенствованием звукопроизношения. Нарушения звукопроизношения проявляются в:

- сигматизмах;
- парасигматизмах шипящих и свистящих;
- параротацизме;
- ротацизме и ламбдацизме;
- отсутствию и горловом произношении звуков [р], и [р'];
- двугубном произношении звуков [л], [л'];
- смещении, искажении и замене фонем.

3. Недостаточная сформированность фонематического слуха и восприятия, а также звуко-слогового анализа и синтеза присутствует у всех испытуемых и проявляется в:

– на уровне фонематического восприятия – нарушении восприятия фонетически похожих звуков, слогов, слов и недостаточной их дифференциации;

– на уровне фонематического слуха – неспособность дифференцировать звуки, сходных по артикуляционным и акустическим признакам на материале слогов и слов-паронимов;

– на уровне фонематического анализа и синтеза отмечается в большом количестве ошибок: при определении места, количества и последовательности звуков, и слогов слове, а также при образовании слов, перестановке звуков, слогов для получения новых слов.

4. На несоответствующем возрастной норме уровне находится лексико-грамматическая сторона речи у абсолютно всех испытуемых. Недостаточная сформированность грамматики и лексики проявляется в:

– на уровне активного словаря отмечаются трудности при подборе синонимов/антонимов, а также однокоренных слов; назывании действий, предметов и их признаков; назывании времен года, а также их последовательности и отличительных признаков;

– на уровне грамматики – трудности составлении предложений на основе различного опорного материала (картинок, слов, слов, предоставленных вразброс); неспособности или многочисленных ошибках при подстановке нужного предлога в предложения; ошибках при словообразовании и словоизменении; возникновении проблем при пересказывании прослушанного или составлении рассказов на основе личного опыта.

Таким образом, результаты эксперимента демонстрируют необходимость проведения логопедической работы по профилактике нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи 3–4 уровня.

Ведущими методами коррекционной работы являлись: наглядные (демонстрация), словесные (вопросы, беседа, объяснения), практические занятия и упражнения в игровой форме.

Представленное ниже содержание логопедической работы позволит, сформировать у обучающихся с общим недоразвитием речи необходимый уровень развития функций, являющихся базой письма. Занятия носили фронтальный, подгрупповой и индивидуальный характер.

*Первый этап коррекционной работы – развитие моторного праксиса.*

Данный этап включал в себя различные упражнения и задания на развитие общей, мелкой, артикуляционной моторики, а также дыхательную гимнастику и упражнения, направленные на нормализацию голоса.

*Коррекция фонетических нарушений* является основной целью логопедической работы. Она включает в себя работу над просодической и звукопроизводительной стороной речи.

К просодической стороне речи относятся такие направления работы, как работа над голосом, темпом, мелодико-интонационной стороной речи и над речевым, неречевым дыханием.

Логопедическая работа по постановке, автоматизации и дифференциации нарушенных звуков проводилась в формате индивидуальных и подгрупповых занятий и включала в себя: постановку искаженных звуков, автоматизацию звуков, дифференциацию поставленных или сохранных звуков в речи, а также уточнение правильной артикуляции, автоматизации звуков, поставленных или имеющихся в речи у детей.

*Следующим этапом коррекционной работы является формирование фонематических процессов.* Она не ведется изолированно, часто происходит параллельно с коррекцией звукопроизношения.

Необходимость формирования фонематических процессов обоснована тесной взаимосвязью уровня сформированности фонематических процессов и пониманием программы по обучению письму и чтению в начальной школе.

*Развитие и совершенствование лексико-грамматической стороны речи* происходит в процессе прохождения лексической темы и включает в себя активизацию, расширение, уточнение, закрепление словаря ребенка, а также развитие навыков составления предложений, рассказов, пересказов.

*Развитие связной речи и навыков самостоятельного высказывания, пересказа* происходит в процессе занятия при самостоятельных ответах на вопросы, в процессе беседы, свободной речи, рассказа на заданную тему, сопровождающей речи, при описывании изображений и сюжетных картинок.

## **Выводы**

Таким образом, поставленные цель и задачи достигнуты. Результатом исследования стали направления и содержание, этапы коррекционной логопедической работы по профилактике нарушений письма у

младших школьников с общим недоразвитием речи третьего и четвертого уровня.

### Литература

1. Айнетдинова И. Г., Трубникова Н. М. Особенности механизмов письменной речи у детей (теоретический аспект) // Специальное образование. 2008. № 12. С. 9–17.
2. Архипова Е. Ф. Предупреждение артикуляторно-акустической дисграфии у школьников // Приволжский научный журнал. 2011. № 1 (17). С. 178–182.
3. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. Санкт-Петербург, 2008. 320 с.
4. Величенкова О. А., Русецкая М. Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. Москва, 2015. 390 с.
5. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. Москва, 2003. 335 с.
6. Каракулова Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников в инклюзивной среде // Современный учитель – взгляд в будущее : сборник научных статей международного научно-образовательного форума : в 3-х частях. Часть 3. Екатеринбург, 2022. С. 85–88.
7. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб., 2003. 286 с.
8. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург, 2001. 224 с.
9. Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. М., 1999. 254 с.
10. Лурия А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования : учеб. пособие. Москва, 2002. 352 с.
11. Лурия А. Р. Очерки по психофизиологии письма. М., 1950. 84 с.
12. Парамонова Л. Г. К вопросу дисграфии у учащихся общеобразовательных школ. Москва, 2004. 374 с.
13. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : учеб. пособие. М., 1997. 256 с.
14. Филатова И. А., Каракулова Е. В. Актуальные вопросы инклюзивного образования детей с тяжелыми нарушениями речи // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология : материалы международной научно-практической конференции. Саранск, 2018. С. 593–598.
15. Ястребова А. В., Бессонова Т. П. Обучаем писать и читать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с млад-

шими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. Москва, 2007. 360 с.

16. Ястребова А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. М., 1984. 158 с.



## **ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИИ**

**Воеводкина Анна Вениаминовна,**

учитель-логопед, МБДОУ – детский сад компенсирующего вида № 444; магистрант первого года обучения Института специального образования, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; anna.anyavoevodkina22@yandex.ru

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

**Аннотация.** Предлагаемая статья посвящена теоретическому анализу вопросов изучения связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Рассматриваются разные взгляды на понятия «связная речь», «связная монологическая речь», «общее недоразвитие речи», описана технология ТРИЗ (технология решения изобретательских задач). Представлена характеристика речевых особенностей детей с общим недоразвитием речи III уровня и изучены навыки связной монологической речью у старших дошкольников с ОНР. Рассмотрена целесообразность применения адаптированных методов и приемов технологии ТРИЗ, способствующих расширению активного словарного запаса, коррекции лексико-грамматических нарушений, развитию связной монологической речи, воображения, памяти, внимания, мышления. В статье представлены дидактические принципы, необходимые при организации занятий по технологии ТРИЗ, приведены аргументы в пользу данной технологии, позволяющей не только развить связную монологическую речь, но и воспитать творческого гибко мыслящего ребёнка, умеющего находить несколько решений из проблемной ситуации. Данная статья будет интересна логопедам дошкольных образовательных организаций, так как в ней представлен дидактический материал, которым можно пользоваться на занятиях для развития связной монологической речи.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; старшие дошкольники; связная речь; монологическая речь; ОНР; общее недоразвитие речи; ТРИЗ; технология развития изобретательских задач; лексико-грамматический строй речи

## **FORMATION OF COHERENT MONOLOGUE SPEECH IN OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT USING METHODS AND TECHNIQUES OF TRIZ TECHNOLOGY**

**Voevodkina Anna Veniaminovna,**

Speech Therapist Teacher, Kindergarten of Compensating Type No. 444; 1<sup>st</sup> year Master's Degree Student of the Institute of Special Education, Department of Speech Therapy and Dysontogenesis Clinic, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Scientific adviser: Karakulova Elena Viktorovna,** Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The proposed article is devoted to the theoretical analysis of the study of coherent monological speech of older preschool children with general speech underdevelopment of the III level. The different views of many scientists on the concepts of "coherent speech", "coherent monologue speech", "general underdevelopment of speech" are considered, the TRIZ technology (technology for solving inventive tasks) is described. The characteristic of speech features of children with general underdevelopment of speech of the III level and unformed coherent monologue speech in older preschoolers with OHP is presented. The expediency of using adapted methods and techniques of TRIZ technology, contributing to the expansion of active vocabulary, correction of the lexical and grammatical structure of speech, the development of coherent monological speech, imagination, thought processes (memory, attention, thinking) is considered. The article presents the didactic principles necessary for the organization of classes on TRIZ technology. Arguments are given in favor of this technology, which allows not only to develop coherent monologue speech, but also to educate a creative, flexible-thinking child who can find several solutions to a problematic situation. This article will be of interest to speech therapists of preschool educational organizations, as it presents didactic material that can be used in the classroom for the development of coherent monological speech.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; older preschoolers; connected speech; monologue speech; general underdevelopment of speech; TRIZ; technology for the development of inventive problems; lexical and grammatical structure of speech

Речь – это главный инструмент человеческого общения и компонент гармоничного развития личности ребенка [11]. Развитая связная речь способствует реализации социального и личностного потенциала каждого индивидуума. Это возможно при нормальном психическом развитии, функционировании личности, успешном освоении школьной программы посредством общения, коммуникации, взаимодействия с окружающими людьми [8].

Умение коммуницировать подразумевает способность осмыслить воспринимаемую информацию и последовательно, образно и точно излагать свои мысли [1].

На данный момент, развитию связной речи старших дошкольников уделяют огромное внимание. Актуальной проблемой является зачастую несформированная связная диалогическая и/или монологическая речь [13]. Это является преградой на пути к полноценному развитию личности

и одним из признаков общего недоразвития речи. Связная речь является одной из сложнейших форм речевого развития [7].

Особенности развития связной речи детей дошкольного возраста подробно рассматриваются в научных работах Л. С. Выготского, А. Н. Гвоздева, В. В. Гербовой, В. П. Глухова, А. А. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Е. А. Смирновой, Ф. А. Сохина, Т. Б. Филичевой и других ученых.

Связная речь носит характер последовательного системного развернутого изложения и осуществляется в двух формах – диалогической и монологической [14]. Наиболее сложной формой речи является – монолог. По мнению, В. П. Глухова монологическая речь подразумевает последовательную, заранее спланированную, развернутую, ориентированную на слушателя речь [5].

Низким является уровень развития монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня. В своих работах Т. А. Ткаченко, пишет о фрагментарности, отсутствии определенной последовательности изложения и причинно-следственных взаимоотношений действующих лиц, наличии описания лишь внешних, поверхностных впечатлений, смысловых пропусках, низком уровне развития фразовой речи у старших дошкольников [15].

Помимо этого, дошкольникам сложно пересказывать прочитанный или прослушанный текст. Это связано с маленьким словарным запасом и непониманием переносного значения слов и метафор [8]. При составлении рассказа по картине, серии сюжетных картин или на основе собственного опыта у детей могут возникнуть трудности, основанные на том, что дети не владеют алгоритмом составления связного рассказа. Это проявляется в отсутствии последовательности и логики повествования, неумении донести главную мысль и описать свои эмоции [7].

Развитие связной монологической речи у дошкольников старшего возраста с ОНР III уровня возможно в условиях коррекционного обучения [4]. Для ребенка необходимо создать условия, нацеленные на понимание речи, коррекцию лексико-грамматического строя речи, пополнение активного словарного запаса, а позже активизацию речевой и познавательной деятельности [9].

Связная монологическая речь опирается на развитые психические функции (память, мышление, внимание), кроме того, необходимо параллельно развивать восприятие, понимание и работать с эмоциями [6].

Одной из актуальных и действующих технологий развития, в том числе, связной монологической речи является технология ТРИЗ (Теория решения изобретательских задач). Помимо развития связной речи, данная технология воспитывает творческого и гибко мыслящего человека [3].

Методы и приёмы данной технологии позволяют создать методики, направленные на формирование речевых навыков у дошкольников, которые в свою очередь, решают проблему речевого развития.

Технология ТРИЗ опирается на следующие дидактические принципы:

1. Принцип свободы выбора. Данный принцип позволяет создать для ребёнка ситуацию, где решение предоставляется ребенку.

2. Принцип открытости. Дошкольникам предлагаются задачи, которые не имеют единственного выхода из ситуации, а само задание подразумевает разные варианты решения.

3. Принцип деятельности. Любое творческое задание подкрепляется практической деятельностью.

4. Принцип обратной связи. Непрерывный процесс контроля усвояемости мыслительных процессов.

На занятиях по формированию связной монологической речи можно активно использовать следующие игры с элементами ТРИЗ, направленные на развитие монологической речи:

– «Фантастические гипотезы» (предположение возможных последствий, возникающих после определенной ситуации);

– «Пробуй-ошибайся» (поиск выхода из проблемной ситуации при решении несложных задач);

– «Это ты? Да-нет!» (систематизация знаний в ходе опознавания задуманного предмета посредством системы наводящих вопросов, на которые можно ответить «да», либо «нет»);

– «Творческое сочинительство» (составление рассказа-описания, рассказа-повествования по представленному алгоритму) [10];

– «Сочиняй-ка» (формирование представлений о составных частях текстов и рассказов, с помощью таблиц, сюжетных картин, моделей, схем);

– «На что это похоже?», «Хорошо – плохо», «Волшебство слов» (пополнение словарного запаса, актуализация навыков в словообразовании и словоизменении, развитие воображения) [2];

– «Круги Луллия» (развитие воображения, умение задавать вопрос) [12];

– «Сказочный штурм» (решение проблемных ситуаций с помощью сказочных событий, согласование слов, активизация активного словаря, развитие монологического высказывания);

«Моя загадка – твоя загадка» (активизация мыслительного процесса – сравнения, расширение словарного запаса).

Представленные методы ТРИЗ для дошкольников позволяют решить следующие задачи развития:

– расширение словарного запаса;

– развитие связной монологической и диалогической речи;

– формирование коммуникативных навыков;

- активизация познавательной деятельности;
- развитие творческого и личностного становления [9].

Таким образом, представленные методы технологии ТРИЗ, включенные в ход коррекционного занятия старших дошкольников, способствуют созданию условий, направленных на понимание значения слов и грамматических форм, активизацию словарного запаса, тренировку в операциях словоизменения, словообразования, согласования слов в предложении, развитие связной монологической речи. Помимо этого, логопедическое занятие становится интересным и познавательным, способствует возникновению мотивации к выступлению, оформлению своих эмоций, возникновению возможности делиться собственным опытом. Старшие дошкольники, у которых получается решить проблему, оказываются в ситуации успеха, гордятся своими достижениями, получают бесценный жизненный опыт, помогающий адаптироваться и накапливать опыт в жизненных ситуациях. Это еще раз подтверждает широкие возможности использования данной технологии в коррекционной работе по формированию монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

### Литература

1. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учебное пособие для студентов высших и средних заведений. М., 2000. 253 с.
2. Гин С. И. Задачи – сказки от кота Потряскина. М., 2016. 114 с.
3. Гин С. И. Занятия по ТРИЗ в детском саду : пособие для педагогов дошкольных учреждений. М., 2017. 26 с.
4. Глухов В. П. Особенности формирования связной речи дошкольников с ОНР. М., 2011. 124 с.
5. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М., 2002. 12 с.
6. Жукова Н. С. Отклонения в развитии детской речи. М., 2014. 128 с.
7. Каракулова Е. В. Логопедическая работа по развитию речи у дошкольников с косоглазием и амблиопией на основе формирования восприятия, понимания и воспроизведения эмоций // Специальное образование. 2018. № 2. С. 19–31.
8. Карнаухова Я. Б. Возможности изографического моделирования в формировании связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи // Специальное образование. 2013. № 1. С. 48–57.
9. Котова А.А., Смирнова Л. К., Таратенко Т. А. Учимся творчеству вместе с ТРИЗ. СПб., 2009. 100 с.
10. Меерович М. И. Теория решения изобретательских задач. М., 2003. 124 с.

11. Привалова С. Е., Баранова Е. А. Особенности становления монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР // Филологическое образование в период детства. 2018. № 25. С. 43–50.

12. Сидорчук Т. А. Познаём и фантазируем с кругами Луллия. М., 2014. 216 с.

13. Сохина Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателей детского сада. М., 1979. 115 с.

14. Сытина О. И. К вопросу о развитии связной речи у старших дошкольников // Молодой учёный. 2017. № 51. С. 34–35.

15. Ткаченко Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 5 лет : пособие для воспитателей, логопедов и родителей. М., 2001. 112 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ С ПРЕДЛОГАМИ В ОНТОГЕНЕЗЕ**

**Ганич Анастасия Юрьевна**, учитель-логопед, ГБОУ города Москвы «Специальная (коррекционная) школа № 1708»; магистр 1 курса, Московский государственный педагогический университет, г. Москва, Россия; ganasya@yandex.ru

**Научный руководитель: Филатова Ирина Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии, Московский государственный педагогический университет, г. Москва, Россия; filatovai@mgru.ru

**Аннотация.** В статье отражены онтогенетические аспекты изучения формирования грамматических конструкций с предлогами в речи детей. Выделены главные предпосылки и описан начальный этап формирования предложно-падежных форм у детей, в частности, раскрыты закономерности понимания и использования в собственной речи ребенком предлогов и флексий. Описано, как своевременное формирование верного употребления грамматических конструкций с предлогами позволяет детям с нормативным речевым развитием передавать различного рода пространственные и временные отношения. В статье подробно показан процесс усвоения дошкольниками простых предлогов с пространственным значением, опирающихся на логику предметных отношений. Показана связь формирования анализаторных систем организма с развитием пространственных ориентировок у детей в окружающей среде. В тексте отражены схожие и различные взгляды исследователей на многие аспекты изучаемой проблемы. Данная статья предназначена специалистам, работающим с детьми с отклонениями в развитии речи, знакомит их с предпосылками и возрастными показателями овладения грамматическими конструкциями с предлогами. Информацию, приведенную в статье, необходимо учитывать при формировании речи детей, испытывающих трудности в овладении устной и письменной речью.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; дошкольники; речевой онтогенез; формирование грамматических конструкций с предлогами; грамматические конструкции с предлогами; пространственная ориентировка; предлоги; флексия

## **FORMATION OF GRAMMATICAL CONSTRUCTIONS WITH PREPOSITIONS IN ONTOGENESIS**

**Ganich Anastasiya Yuryevna**, Teacher-Speech Therapist, State Budgetary Educational Institution of the Moscow "Special (Correctional) School No. 1708"; 1<sup>st</sup> year Master's Degree Student, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

**Scientific adviser: Filatova Irina Aleksandrovna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

**Abstract.** The article includes ontogenetic aspects of the study of the formation of grammatical structures with prepositions in children's speech. The main prerequisites and the initial stage of the formation of prepositional-nominal forms in children are also described, in particular, the patterns of understanding and use of prepositions and flexions in the child's own speech are revealed. It is described how the timely formation of the correct use of grammatical constructions with prepositions allows children with normative speech development to convey various kinds of spatial and temporal relations. The article shows in detail the process of assimilation by preschoolers of simple prepositions with spatial meaning, based on the logic of subject relations. The connection between the formation of the body's analyzer systems and the development of spatial orientations in children in the environment is shown. The text reflects similar and different views of researchers on many aspects of the problem under study. This article is intended for specialists who work with children with speech developmental disabilities, introduces them to the prerequisites and age indicators for mastering grammatical structures with prepositions. The information given in the article must be taken into account when forming the speech of children who experience difficulties in mastering oral and written speech.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; preschoolers; speech ontogenesis; formation of grammatical constructions with prepositions; grammatical constructions with prepositions; spatial orientation; prepositions; flexion

Изучению процесса формирования предложно-падежных конструкций у детей с нормативным речевым развитием посвящены исследования А. Н. Гвоздева, Н. И. Лепской, Ф. А. Сохина, М. П. Феофанова и других. В их работах отмечено, что употребление падежных и предложно-падежных форм детьми является одним из главных показателей овладения ребенком грамматическим строем языка.

Усвоение ребенком правил грамматического строя речи по данным Д. Б. Эльконина и А. Н. Гвоздева начинается со стадии освоения первых слов, а затем уже флективной системы русского языка для выражения синтаксических связей и усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений [7; 8; 16]. Дети начинают осваивать предложно-падежные конструкции, начиная с их понимания, и только потом они появляются в их активной речи.

Ребенок с нормальным слухом сам научается понимать предлоги в результате богатого речевого опыта. По мнению Р. М. Боскис, ребенок усваивает значения предлогов в результате слушания речи взрослых. Слабослышащими детьми предлоги усваиваются позже других слов и значительно позже детей, имеющих нормальный слух [4]. В. П. Вахтеров отмечает, что предлоги усваиваются ребенком, основываясь на частоте



употребления в окружающей речи: наиболее употребительные в детстве предлоги – это те, которые дети чаще слышат и скорее запоминают [6].

По данным исследования формирования понимания детьми предлога как грамматической формы, выражающей отношения между предметами, Ф. А. Сохин показал, что на ранних этапах речевого развития понимание грамматически оформленных высказываний в существенной части опирается на логику предметных отношений, а не определяется грамматическими моментами. На более позднем этапе развития предлог становится уже значимым элементом фразы, он вычленяется как отдельный грамматический элемент фразы, однако, понимание фразы еще в значительной степени зависит от конкретно-предметной формы отношений. Затем, в понимании детей предлог постепенно отвлекается от этой формы отношений и становится грамматической формой, выражающей предметные отношения в отвлеченности от конкретности [16].

Теоретический анализ источников показал, что исследователи имеют различные взгляды на очередность усвоения детьми предлогов и флексий.

Н. И. Лепская отмечает, что появление и правильное употребление соответствующих предлогов предшествует разграничению падежных флексий. Предлоги обладают конкретными пространственными значениями, при этом падежные флексии являются носителями чисто реляционных, абстрагированных значений. В возрасте двух с половиной лет употребление предлогов для ребенка более значимо, нежели употребление флексий, так они употребляют соответствующие предлоги во фразе с формой инфинитива. К трем с половиной годам дети начинают использовать правильные флексии слов в различных падежах, ошибки становятся редкими. Данные Н. И. Лепской показывают, что из 214 высказываний детей в возрасте от двух с половиной до трех лет смешение падежных флексий наблюдалось в 180 случаях, при этом пропуск предлогов – только в 11 случаях [9].

По мнению А. Н. Гвоздева, в период усвоения грамматической структуры предложения (один год десять месяцев – три года) ребенок сначала проходит стадию усвоения флективной системы русского языка для выражения синтаксических связей (примерно до двух лет четырех месяцев), а затем осваивает служебные слова для выражения синтаксических отношений (примерно до трех лет). По данным исследования А. Н. Гвоздева во фразах с предложно-падежными конструкциями ребенок для дифференциации падежей сначала научается верно употреблять флексии, при этом опуская необходимый предлог, и только позднее ребенок осваивает произнесение фраз с верными флексиями и предлогами [7; 8; 16].

М. П. Феофанов считает, что беспредложное и предложное управление появляются в речи ребенка почти одновременно. Первоначально при предложном управлении предлоги большей частью опускаются детьми.

С повышением возраста ребенка в его речи появляются предлоги в различных сочетаниях с падежами, употребляющиеся для обозначения все более разнообразных категорий и видов отношений [13]. Дети раньше научаются выбирать верный падеж, чем использовать в речи нужный предлог, при этом в выборе флексий дети могут ошибаться достаточно долго [15].

Были выявлены различные мнения исследователей по поводу частоты использования предлогов в речи детей.

В. П. Вахтеров, анализируя употребление предлогов в зависимости от возраста, отмечает, что в возрасте до четырех лет предлоги составляют 5,2% от общего числа используемых слов, в возрасте 4–8 лет – 9%, а в возрасте девяти-двенадцати с половиной лет – 10% [6]. Д. Б. Эльконин приводит информацию из работы Е. А. Аркина, что в словаре четырехлетнего ребенка предлоги составляют 0,8% от общего количества используемых грамматических категорий [16].

Исследователи указывают, что первоначально ребенок усваивает простые предлоги: предлоги с пространственным значением, которые опираются на логику предметных отношений. Это связано с тем, что дети в раннем возрасте овладевают ориентировкой в окружающем пространстве, действиями с предметами, совершаемыми в различных направлениях. Только после того, как ребенок практически овладел различными пространственными ориентировками, в речи ребенка появляются грамматические средства, отражающие соответствующие отношения.

А. А. Люблинская считает, что с пространством ребенок знакомится, когда овладевает ходьбой, при этом в этот период пространственная характеристика воспринимаемых ребенком предметов остается слитой с содержанием самих предметов. Производя действия с предметами, ребенок учится ощупывать, смотреть, слушать. Начиная со второго года жизни, дети правильно действуют с предметами, находящимися в разных пространственных отношениях друг к другу [11].

М. П. Феофанов отмечает, что в первую очередь ребенком усваиваются пространственные отношения предметов, явлений, людей, поскольку они возбуждают его эмоции, желания и волевую направленность по отношению к ним. Автор подчеркивает, что предлоги, обозначающие пространственные отношения, занимают преобладающее по численности место в речи [12; 13]. Формирование ориентировки детей в пространстве приводит к пониманию ими перемещения объектов, поиску новых, более совершенных способов передачи пространственных отношений. В речи детей начинают появляться предлоги, слова постепенно оформляются верными флексиями [9].

В трудах Б. Г. Ананьева подчеркивается, что появление и развитие пространственных различий у детей связано с постепенным формиро-

ванием всех анализаторных систем детей, характеризующимся постепенным развитием ориентировок ребенка в окружающем его пространстве. В развитии этих ориентировок особым значением обладает условнорефлекторная взаимосвязь светового, звукового и других анализаторов с двигательным анализатором [1]. По мнению А. Р. Лурия, межанализаторный синтез и синтез сигналов внутри одного анализатора определяется состоянием третичных зон теменно-височно-затылочной коры мозга, которые выполняют важную роль в обеспечении наглядных пространственных и квазипространственных синтезов. В свою очередь, квазипространственные отношения определяются сложными логико-грамматическими отношениями; в русском языке они выражаются с помощью флексий, предлогов и расстановки слов в предложении [10].

Связующим звеном в межанализаторных отношениях является двигательный анализатор. Развитие пространственной организации двигательных актов ребенка происходит за счет афферентных импульсов, поступающих от рецепторного аппарата [3]. Анализ пространственных признаков окружающей среды детьми происходит главным образом за счет зрительной афферентации, в меньшей степени – за счет слуховой, вестибулярной и кожно-кинестетической.

А. А. Люблинская, опираясь на исследования А. Я. Колодиной, Ф. Н. Шемякина, А. Е. Козыревой, К. Н. Корнилова, пишет, что до тех пор, пока дети не освоят обозначения пространства, они могут хорошо ориентироваться только в знакомой ситуации [11]. В речи ребенка отражение пространственных отношений проявляется постепенно, в соответствии с двигательным опытом ребенка [5].

Исследователи сходятся во мнении, что на начальном этапе развития ориентировка в пространстве у детей происходит на основе ориентировки «на себе»: на схеме собственного тела [1; 2]. Они соотносят различные направления с определенными частями тела. Первоначально ребенок осваивает вертикальную ориентировку: вверх – голова, вниз – ноги. Затем у ребенка формируется представление о фронтальной: впереди – лицо, сзади – спина. Позднее – сагиттальную ориентировку: слева – левая рука, справа – правая рука. Так ребенок осваивает шесть основных пространственных направлений, которые являются парными взаимобратными направлениями.

М. В. Вовчик-Блаkitной показала, что на первоначальном этапе развития различения направлений относительно себя: вперед-назад, вверх-вниз, вправо-влево дети ориентируются в этих направлениях либо двигаясь в соответствующую сторону, либо изменяя положения корпуса, головы, рук. Восприятие ребенком ситуации проявляется словесными реакциями «тут», «там», «здесь», «около» и др. в сочетании с указательными жестами. На втором этапе детям уже доступно словесное обозначение

воспринимаемых направлений. Далее у детей старшего дошкольного возраста начинает формироваться более обобщенное представление о пространстве, они учатся определять направления уже в отношении к другим объектам внимания [2; 11]. При достижении ребенком уровня, когда он научается вычленять, абстрагировать и обобщать пространственные отношения, ему становится доступен перенос пространственных отношений, а также использование их в различной практической деятельности [11]. По мнению И. А. Филатовой, важным компонентом в активизации речевой деятельности дошкольников и в развитии логико-грамматических структур языка является сформированность пространственного гнозиса [14]. На этапе формирования пространственных ориентировок у ребенка происходит накопление в его импрессивной речи грамматических средств языка, отражающих пространственные отношения. Постепенно в активной речи детей начинают появляться падежные формы и предложно-падежные конструкции.

Взгляды исследователей на очередность появления предлогов в речи детей на начальном этапе развития речи и времени их появления примерно совпадают. Первоначально появляются предлоги, отражающие пространственные отношения: местонахождение предмета или место совершения действия. По наблюдениям А. Н. Гвоздева первые предлоги в речи детей появляются в два года три месяца. Это: предлог «на», употребленный с существительным в винительном падеже, предлог «у» – с существительным в родительном падеже, чуть позже дети начинают использовать предлог «на» с существительным в предложном падеже. В два с половиной года у детей в речи появляется значительное количество предлогов. С существительными в винительном падеже дети употребляют предлоги: «в», «на», в родительном падеже – «у», «из», «от», «с», в дательном – «к», в творительном – «с», «за», в предложном «в», «на» [8]. В этом возрасте дети, как правило, используют предлоги «в», «на», «от», «к», «для», «без», «с» [9].

В. П. Вахтеров на примере изучения одного ребенка показал, что из восемнадцати предлогов, употреблявшихся ребенком до восьмилетнего возраста, шестью («на», «в», «с», «у», «к», «за») он владел уже к концу третьего года жизни. К концу четвертого года ребенок стал пользоваться предлогом «про», на пятом году – «по», «из», «от», «до» и в семилетнем возрасте предлогом «о» [6].

Появление в активной речи детей падежных и предложно-падежных форм говорит о том, что они лучше начинают ориентироваться в пространстве, вычленяют и обобщают пространственные отношения. Дети, имеющие нормативное речевое развитие, после освоения правил изменения отношений через использование предлогов и флексий, далее практически не испытывают трудностей в устной речи в рассматриваемом аспекте.

Таким образом, можно заключить, что у детей с нормативным речевым развитием своевременно формируется верное употребление грамматических конструкций с предлогами, с помощью которых они передают различного рода пространственные и временные отношения. Первыми предложно-падежными формами, которые научается понимать и употреблять с собственной речи ребенок, становятся грамматические конструкции имен существительных с предлогами, имеющими пространственное значение. Эти онтогенетические данные необходимо учитывать при формировании речи детей, испытывающих трудности овладения устной и письменной речью.

### Литература

1. Ананьев Б. Г. Пространственное различение. Л., 1955. 188 с.
2. Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. М., 1964. 304 с.
3. Берштейн Н. А. Физиология движений и активность. М., 1990. 494 с.
5. Боскис Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха : кн. для учителя. М., 1988. 125 с.
6. Валлон А. Психическое развитие ребенка. М., 1967. 196 с.
7. Вахтёрв В. П. Основы новой педагогики. Москва, 1916. Т. 1. 592 с.
8. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб., 2007. 472 с.
9. Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. М., 1949. Ч. I. 268 с.
10. Лепская Н. И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации. М., 2013. 313 с.
11. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М., 2002. 380 с.
12. Люблинская А. А. Детская психология : учебное пособие для студентов педагогических институтов. М., 1971. 415 с.
13. Феофанов М. П. Очерки психологии усвоения русского языка учащимися вспомогательной школы. М., 1955. 131 с.
14. Феофанов М. П. Усвоение учащимися вспомогательных школ предложного управления. М., 1956. 100 с.
15. Филатова И. А. Коррекция нарушений речи у дошкольников с дизартрией и недоразвитием пространственного гнозиса : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1998. 217 с.
16. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок. Освоение ребенком родного языка : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2021. 240 с.
17. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. М., 1958. 115 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В УСЛОВИЯХ ЛОГОПУНКТА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**Гарбуз Ирина Валерьевна**, учитель-логопед, филиал «Детский сад № 43» муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 6», г. Верхняя Пышма, Россия; detskiysad43.delfin@mail.ru

**Соколова Юлия Юрьевна**, учитель-логопед, муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 1», г. Верхняя Пышма, Россия; madoo\_1@mail.ru

**Аннотация.** В статье представлен опыт практической деятельности по коррекции речевого развития детей в дошкольной образовательной организации. Актуальность представленной информации связана с наличием у воспитанников с тяжелыми нарушениями речи множественных сопутствующих нарушений при существенной ограниченности временных ресурсов у учителей-логопедов в условиях логопункта, что побуждает оптимизировать используемый игровой материал. Дидактическое пособие «Коврик-кубики-мешочки», описанное в статье, обладает широким диапазоном коррекционных возможностей, является универсальным средством для преодоления отклонений в развитии устной речи старших дошкольников. Даны подробные рекомендации по изготовлению представленного пособия, а также приведены примеры игр и игровых упражнений с входящими в него элементами. Материалы статьи будут интересны студентам дефектологических факультетов, учителям-логопедам, воспитателям.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; дошкольники; логопункты; коррекционная работа; дидактические пособия; дошкольные образовательные организации; кинезиология; учителя-логопеды

## **THE USE OF MULTIFUNCTIONAL DIDACTIC TOOLS IN THE SYSTEM OF CORRECTIONAL WORK OF THE PEDAGOGY-SPEECH THERAPIST IN THE CONDITIONS OF THE SPEECH THERAPY POINT OF THE PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

**Garbuz Irina Valeryevna**, Teacher-Speech Therapist, “Kindergarten No. 43”, the Branch of the Municipal Autonomous Educational Nursery School “Kindergarten No. 6”, Verkhnyaya Pyshma, Russia

**Sokolova Yulia Yuryevna**, Teacher-Speech Therapist, Municipal Autonomous Educational Nursery School “Kindergarten No. 1”, Verkhnyaya Pyshma, Russia

**Abstract.** The article presents the experience of practical activities to correct the speech development of children in a preschool educational organization. The actuality of the presented information is connected with the presence of multiple accompanying disorders among the children with severe speech disorders whereas speech therapists have significant limitation of time resources within the speech therapy center. That motivates them to optimize the use of the game material. The didactic manual “Rug-cube-bag” described in the article has a wide range of correctional possibilities and is a universal means of overcoming deviations in the development of oral speech of elder preschoolers. Detailed recommendations of the manual production as well as examples of games and game exercises with its elements are given in this article. The materials of the article will be interesting to students of the Faculties of Defectology, speech therapists and educators.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children’s speech; speech development; speech disorders; preschoolers; logopoints; corrective work; didactic aids; preschool educational organizations; kinesiology; speech therapists

В современных реалиях, когда на логопункты массовых детских садов зачисляются дошкольники с разнообразными речевыми нарушениями, в том числе с тяжелыми патологиями, перед учителями-логопедами встает задача подобрать универсальные дидактические игры и пособия, позволяющие максимально эффективно воздействовать на все стороны речи, а также компенсировать сопутствующие нарушения у воспитанников.

Проведя анализ наиболее интересного опыта коллег по использованию различного игрового материала на коррекционных логопедических занятиях, мы разработали многофункциональное дидактическое пособие «Коврик-кубики-мешочки».

Основная цель данного пособия – оптимизация коррекционного воздействия на речевое развитие детей старшего дошкольного возраста. С его помощью возможно решить следующие коррекционные задачи:

1. Развитие зрительно-слуховой, зрительно-моторной координации.
2. Нормализация мышечного тонуса, развитие кистевого и пальцевого праксиса.
3. Нормализация артикуляционной моторики.
4. Развитие пространственной ориентировки и ориентировки на плоскости.
5. Нормализация звукопроизводительной стороны речи.
6. Развитие фонематических процессов.
7. Развитие слоговой структуры слова.
8. Развитие лексико-грамматического строя речи и связной речи.

Пособие состоит из нескольких элементов, основной элемент – речевые кубики.

Для большинства малышей традиционно после погремушек одной из первых игр остается игра в кубики. Несмотря на свою простоту, куби-

ки даже в эпоху всевозможных девайсов остаются очень востребованными. И это вполне объяснимо. С помощью кубиков ребенок получает первые тактильные ощущения, представления о форме, величине, объеме предметов. В ходе игры у малыша развиваются моторные функции, пространственное, логическое мышление, воображение, формируются первые навыки социализации.

Идея использовать кубики в коррекционных целях не нова. В профессиональных сообществах учителя-логопеды регулярно демонстрируют новые способы применения этой старинной забавы в решении целого спектра речевых проблем: воздействие на произносительную сторону речи, активизация активного, пассивного словаря, формирование, закрепление навыков правильного употребления грамматических конструкций, фразовой речи.

Всесторонне изучив рекомендации специалистов-практиков, мы разработали и изготовили кубы из плотного поролона и плащевой ткани, с прозрачными карманами на гранях. Размер каждого куба – 10\*10 см. В работе используем кубы пяти цветов: красного, синего, желтого, зеленого, голубого.

Условно все игры с речевыми кубами можно разделить на три группы:

– игры, связанные с выбором или называнием плоскостных изображений предметов, расположенных на гранях куба («Послушай и покажи», «Найди предмет», «Назови предмет», «Назови предметы по названной лексической теме», «Найди и назови лишний предмет» и др.);

– игры, связанные с распределением плоскостных изображений предметов по кубам (в зависимости от места звука в слове, от количества звуков/слов в слове или же при использовании кубов в качестве фразового конструктора);

– игры, связанные с выполнением задания в соответствии со схемами, расположенными на гранях куба («Подбери слова к схеме», «Выложи ритмический ряд», «Похлопай-потопай», «Подбери слова на звук/слог» и др.).

В ряде случаев для повышения эффективности коррекционной работы кубы используем одновременно с еще одним элементом пособия – кинезиологическими мешочками, реализуя, таким образом, нейропсихологический подход в развитии дошкольников.

Кинезиология – одно из популярных направлений в работе с воспитанниками детских садов. Эта здоровьесберегающая технология способствует улучшению зрительно-моторной, зрительно-слуховой координации, развитию пространственной ориентировки, совершенствует регулируемую и координирующую роль нервной системы, произвольность поведения. В практической деятельности применяем комплект мешочков четырех основных цветов (красный, синий, желтый, зеленый). Мешочки изготовлены из прочной нескользящей габардиновой ткани, на



2/3 заполнены кварцевым песком. Вес каждого – 180 грамм. Размеры – 10\*10 см. Сочетаем работу с речевыми кубами и кинезиологическими мешочками для развития всех сторон речи. При этом выполнение речевого задания ребенком сопровождается определенными действиями с кинезиологическими мешочками. Для этого выбираем самые простые манипуляции в виде удержания или перемещения в пространстве (вверх-вниз, вправо-влево) или переключивания мешочка из руки в руку. Предварительно эти действия тщательно отрабатываются и закрепляются, в том числе и воспитателем, и инструктором по ФИЗО. В ходе игры обязательно следим за амплитудой, темпом, ритмом движений ребенка.

Третий элемент пособия – двусторонний коврик. Его размеры – 50\*50 см. Изготовлен из плотной плащевой ткани 4 основных цветов (красного, синего, желтого, зеленого) с одной стороны и голубого цвета – с другой. По аналогии с остальными элементами пособия, игры с ковриком организуются для коррекции всех сторон речи дошкольника (в зависимости от реализуемых на данном этапе целей и задач).

В практической деятельности применяем игры с ковриком в следующих вариантах:

- называние и размещение на коврике предметов или их изображений в соответствии с заданием на ориентировку на плоскости;
- нахождение на коврике и называние предметов или их изображений в соответствии с инструкцией;
- воспроизведение визуально-ритмических рядов (рисунков);
- воспроизведение слоговых рядов с параллельным подключением моторной программы.

Вариант представления инструкции воспитателю может быть любой: прямая инструкция или при помощи речевого куба.

Таким образом, каждый элемент пособия можно использовать как самостоятельную игру. Или применять все компоненты в комплексе, повышая, тем самым, эффективность коррекционного воздействия и компенсируя сопутствующие нарушения у детей.

Дидактическое пособие «Коврик-кубики-мешочки» обладает широким диапазоном коррекционных возможностей и может эффективно применяться в системе работы по преодолению речевых проблем у дошкольников с ТНР.

### Литература

1. Азова О. И., Антипова Ж. В., Дьякова Е. А. Логопедические технологии : учебное пособие. М., 2022. 243 с.
2. Бабина Г. В., Шарипова Н. Ю. Структурно-слоговая организация речи дошкольников. Онтогенез и дизонтогенез : монография. СПб., 2022. 218 с.

3. Давидович Л. Р., Антипова Ж. В., Алмазова А.А. Логопедия. Системное недоразвитие речи у детей школьного возраста : учебное пособие. М., 2022. 200 с.
4. Китик Е. Е., Томме Л. Е. Дети с тяжелыми нарушениями речи. М., 2020. 48 с.
5. Крупенчук О. И., Витязева О. В. Движение и речь. Кинезиология в коррекции детской речи. СПб., 2019. 48 с.
6. Лункина Е. Н. Исправление нарушений речевого развития у детей : практическое пособие. М., 2022. 271 с.
7. Микляева Н. В. Антипова Ж. В. Дианова О. Н. Логопедия. Методика и технология развития речи дошкольников. М., 2023. 313 с.
8. Микляева Н. В., Руденко А. В. Развитие связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития. М., 2021. 64 с.
9. Морозова В. В. Логопедическая работа с детьми с задержкой психического развития : учебно-методическое пособие. М., 2023. 48 с.
10. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. М., 2009. 440 с.
11. Сиротюк А. Л. Коррекция проблем обучения и развития методом кинезиологии. М., 2003. 156 с.
12. Сиротюк А. Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. М., 2008. 48 с.
13. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М., 2003. 288 с.
14. Филичев Т. Б. Логопедия. Теория и практика. М., 2021. 608 с.
15. Шанина Г. Е. Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков : учебное пособие. М., 1999. 39 с.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Гноевая Кристина Александровна**, учитель-логопед, МАДОУ детский сад № 133; магистрант 2 курса, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; kristina.12.18@mail.ru

**Обухова Нина Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; kristiobuhova@mail.ru

**Аннотация.** Статья посвящена выявлению особенностей понимания текста, а также определению основных направлений работы над развитием этого процесса у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. На сегодняшний день данный вопрос остается малоизученным в логопедии и ряде смежных с ней наук, что определяет актуальность статьи. Проанализирована научно-методическая литература по проблеме понимания текста в ситуации дизонтогенеза. Исходя из этого, был проведен констатирующий эксперимент и представлен анализ результатов обследования навыков, обеспечивающие процесс понимания. Выявлено, что, нормальное функционирование процесса понимания речи зависит от уровня сформированности всех компонентов речи. Также определены основные трудности в осмыслении содержания текста у детей данной категории. На основе полученных результатов диагностики предложена система коррекционно-логопедической работы. В заключение работы делается вывод о том, что систематическая коррекционно-логопедическая работа позволит максимально эффективно сформировать навык понимания связных текстов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Статья рекомендована для студентов, аспирантов, научных сотрудников психологической и лингвистической специализации, а также для всех читателей, интересующихся развитием процессов понимания текста у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; старшие дошкольники; ОНР; общее недоразвитие речи; связная речь; понимание текста; логопедическая работа

## STUDY OF THE PROCESS OF TEXT COMPREHENSION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

**Gnoevaya Kristina Alexandrovna**, Teacher-Speech Therapist, Kindergarten No. 133; 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Obukhova Nina Vladimirovna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article is devoted to identifying the peculiarities of understanding the text, as well as determining the main directions of work on the development of this process in older preschoolers with general speech underdevelopment. To date, this issue remains poorly studied in speech therapy and a number of related sciences, which determines the relevance of the article. The scientific and methodological literature on the problem of understanding the text in the situation of dysontogenesis is analyzed. Based on this, an ascertaining experiment was conducted and an analysis of the results of the survey of skills that ensure the process of understanding was presented. It is revealed that the normal functioning of the process of understanding speech depends on the level of formation of all components of speech. The main difficulties in understanding the content of the text in children of this category are also identified. Based on the diagnostic results obtained, a system of correctional speech therapy work is proposed. In conclusion, it is concluded that systematic correctional and speech therapy work will make it possible to most effectively form the skill of understanding coherent texts in older preschoolers with general speech underdevelopment.

The article is recommended for students, postgraduates, researchers of psychological and linguistic specialization, as well as for all readers interested in the development of text comprehension processes in older preschoolers with general speech underdevelopment.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; older preschoolers; general underdevelopment of speech; connected speech; understanding of the text; speech therapy work

На сегодняшний день вопрос об особенностях понимания текста детьми с нарушением речи остается малоизученным и освещенным в коррекционной педагогике. Актуальность данной темы обусловлена недостаточно разработанными методами диагностики и приемами по развитию навыков понимания текстов у детей данной категории.

Процесс понимания текста рассматривается как сложная аналитико-синтетическая деятельность, направленная на активное изменение человеком словесной формы текста в результате преобразования его содержания на уровне внутренней речи с целью осмысления связей между отдельными компонентами текста и стоящими за ними предметам, и явлениями реального мира (Л. С. Выготский, А. А. Брудный, Н. И. Жинкин и др.) [4; 7].

В психолингвистической литературе, такие авторы, как А. А. Леонтьев, Т. М. Дридзе, Н. И. Жинкин, текст определяют как законченное, целостное в содержательном и структурном отношении речевое произведение, которое, в свою очередь, является основным объектом восприятия и понимания речи [8; 10].

Однако одной из наиболее серьезных проблем в работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи (далее по тексту ОНР), считается

плохо развитая и недостаточно сформированная связная речь. Умение понимать и воспроизводить тексты требуют высокого уровня развития связной речи, как диалогической, так и монологической. Связное высказывание отражает степень интеллектуального, вербального и эмоционального развития ребенка. Оно указывает на объем словарного запаса, уровень развития грамматической и фонетической стороны речи [6]. Без готовности к пониманию содержания различных текстов, самостоятельного связного высказывания не будет не только у детей с нарушениями речи, но и у нормотипичных детей.

На основе психолого-педагогических исследований, проведенных И. А. Зимней, Г. В. Чиркиной, Г. П. Беляковой и другими авторами, у детей с нарушением речи отмечается низкий уровень осознания внутренней логики развертывания текста [1; 8]. Это обусловлено несформированностью в полной мере лексической стороны речи и грамматического строя, что ведет к недостаточному практическому овладению логико-грамматических отношений, которые также являются базисом в развитии процессов понимания речевого сообщения у дошкольников [9].

С целью выявления особенностей процесса понимания текста у старших дошкольников с ОНР нами был проведен констатирующий эксперимент. Исследование проводилось на базе МАДОУ № 133 г. Екатеринбург. Было задействовано в участие 10 детей в возрасте 5–6 лет с ОНР III уровня (согласно логопедическому заключению).

Для обследования уровня сформированности понимания логико-грамматических конструкций были взяты методики Т. А. Фотековой, Г. А. Волковой, О. Н. Тверской, Е. Г. Кряжевских [13]. Тестовым материалом стали логико-грамматические конструкции, отражающие пространственные, временные и квазипространственные отношения.

Задание 1. Оценка понимания пространственных представлений. Инструкция: «Послушай фразу и выбери нужную картинку»:

- тетрадь лежит на книге. Что лежит выше?
- над цветком летает пчела. Что находится ниже?

Задание 2. Оценка понимания временных представлений. Инструкция: «Прослушай фразу. Выбери такую фразу, где все правильно»:

- лето перед весной. Весна перед летом;
- обед перед ужином. Ужин перед обедом.

Задание 3. Оценка понимания квазипространственных представлений. Инструкция: «Послушай фразу и выбери нужную картинку»:

- дочка встречена мамой. Кто кого встретил?
- слон напуган мышкой. Кто кого напугал?

Методики Р. И. Лалаевой, Д. Векслера, Н. Л. Белопольской послужили основой для диагностики общего понимания текстового сообщения и скрытого смысла сообщения [9]. Предлагались рассказы со сказочными

сюжетами («Буратино», «Айболит», «Галка», «Теремок»), которые нами были видоизменены. Детям зачитывались тексты, далее им предлагалось ответить на вопросы. Затем с помощью картинок необходимо было передать содержание рассказа.

Диагностические вопросы объединялись в 2 группы:

1. Вопросы на общее понимание текстового сообщения («Скажи, о чем рассказ?», «Скажи, про кого (что) рассказ?»).

2. Вопросы на понимание скрытого смысла сообщения («Расскажи про самое главное событие рассказа», «Придумай название к рассказу»).

Анализируя результаты обследования, мы определили 3 уровня понимания текста у детей с ОНР. У 10 дошкольников (100%) было выявлено нарушение всех компонентов речи, что подтвердило у них наличие ОНР.

В первую группу «достаточно успешные» вошло 4 детей (50%), показавшие относительно высокий уровень понимания текста. Дети смогли отличить главных от второстепенных героев, но только в контексте описания ситуации в рассказе, которое больше всего они запомнили. Скрытый смысл смогли передать только через описание ключевых моментов. А также детям не удалось обобщить и раскрыть суть рассказа при составлении пересказа. Наблюдались трудности при расшифровке логико-грамматических конструкций отражающие временные отношения. Дети не могли определить правильную фразу без наглядной опоры.

Вторую группу «средние по успешности» составило 3 ребенка (25%). У старших дошкольников не получалось правильно устанавливать простейшие причинно-следственные связи. Дети могли перечислить всех действующих лиц, но составить рассказ смогли только о второстепенных элементах, не отражая главный смысл текста. Скрытый смысл мог, как выделяться детьми, так и не выделяться. Пересказ отличался фрагментарностью и краткостью изложения. Отмечается непонимание логико-грамматических отношений, слабость запоминания вербальной конструкции, преимущественные ответы наугад при выборе правильной фразы.

В третью группу «не успешные» составило 3 (25%) ребенка с низким уровнем понимания текста. Дети данной группы не смогли отличить главных персонажей от второстепенных, отделить значимые элементы содержания от малозначимых. Они не могли точно понять, о чем текст. Пересказ сводился к перечислению отдельных смысловых вех текста или вовсе отказывались от выполнения задания. Скрытый смысл выделить не смогли. Задания на понимание активных обратных и пассивных конструкций отражающие временные и квазипространственные отношения выполнить не удалось. При выполнении заданий, содержащих пространственные отношения требовалась помощь в повторении инструкции.

По результатам проведенного эксперимента мы пришли к выводу, что нарушение звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лек-

сики, грамматики) тормозят развитие процессов понимания текста у старших дошкольников. Также данные подтверждают наличие прямой корреляции между состоянием речевого развития и пониманием логико-грамматических конструкций. Выявлены в устной речи трудности в установление причинно-следственных связей, недостаточная сформированность пространственных представлений, стереотипия, замены слов по семантическому признаку, аграмматизмы, а также медленный темп усвоения, запоминания и переработки информации.

Нами было определено содержание работы, в которое включен подготовительный этап, направленный: на формирование фонетического строя речи; развитие лексико-грамматических структур языка; на понимание и употребление логико-грамматических конструкций. Основной этап, который реализуется через направления: развитие понимания общего содержания через предъявление картинок с лишним действием; работа с текстами без наглядной опоры; обучение составлению рассказа по демонстративному действию; обучение пересказу. Поэтапная работа предусматривает осуществление последовательного перехода от усвоения смысловых элементов к пониманию общего смысла текста, его контекста и подтекста.

Таким образом, системная коррекционно-логопедическая работа значительно повысит эффективность понимания текстов разной смысловой нагрузки у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

### Литература

1. Белякова Г. П. Осознание смысловой структуры предложения детьми дошкольного возраста. М., 1990. 210 с.
2. Биева Е. Г. Факторы, влияющие на понимание текстов : автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 2006. 185 с.
3. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2005. 384 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1999. 432 с.
5. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М., 2007. 480 с.
6. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М., 2004. 168 с.
7. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958. 370 с.
8. Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения / под ред. Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьева. М., 1976. 153 с.
9. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб., 2001. 224 с.
10. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 2003. 312 с.
11. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. М., 2007. 252 с.

12. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М., 2002. 232 с.

13. Тверская О. Н., Кряжевских Е. Г. Альбом для обследования речевого развития детей 3–7 лет. СПб., 2018. 64 с.

14. Цветкова Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей. М., 1998. 128 с.

15. Шулекина Ю. А. Выявление и коррекция нарушений смыслового восприятия речевого высказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 188 с.



## **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА СОСТАВЛЕНИЯ ОПИСАТЕЛЬНЫХ ТЕКСТОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

**Гущина Светлана Александровна**, студент 4 курса Института специального образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; svetlanka-gushhina@mail.ru

**Научный руководитель: Каракулова Елена Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; elena.evik@yandex.ru

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме формирования связной речи (на материале описательных текстов) у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. В статье представлены закономерности развития связной речи у детей, рассмотрена психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, проанализировано состояние связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Предложено содержание логопедической работы по формированию навыка составления текстов-описаний у детей изучаемой категории. Данная статья будет интересна студентам дефектологических факультетов, практикующим логопедам.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; старшие дошкольники; ОНР; общее недоразвитие речи; связная речь; понимание текста; логопедическая работа; описательные тексты; формирование связной речи

## **FORMATION OF COHERENT SPEECH (BASED ON THE MATERIAL OF SHORT STORIES-DESCRIPTIONS) IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL III**

**Gushchina Svetlana Aleksandrovna**, 4<sup>th</sup> year Student of the Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Scientific adviser:** Karakulova Elena Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article is devoted to the problem of formation of coherent speech (based on descriptive texts) in older preschoolers with general underdevelopment of speech of the III level. The article presents the patterns of development of coherent speech in children, examines the psychological and pedagogical characteristics of older preschoolers with general speech underdevelopment of level III, analyzes the state of coherent speech of older preschoolers with general speech underdevelopment of level III. The content of speech therapy work on the formation of the skill of composing text descriptions in children of the studied category is proposed. This article will be of interest to students of defectology faculties, practicing speech therapists.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; older preschoolers; general underdevelopment of speech; connected speech; understanding of the text; speech therapy work; descriptive texts; formation of coherent speech

В современном обществе успешность социализации детей зависит от того, насколько правильна, чиста и логична их связная речь. Главной задачей речевого воспитания детей является процесс развития связной речи, так как она играет большую роль в формировании личности.

Связная речь – это высшая форма речемыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребёнка [11].

Изучением развития связной речи активно занимались такие ученые как: В. К. Воробьева, В. П. Глухов, И. А. Зимней, А. А. Леонтьева и другие. Дети должны научиться содержательно, грамматически правильно, связно и последовательно излагать свои мысли. Это связано с тем, что, чем выше уровень овладения детьми связной речью, тем успешнее будет обучение в школе, так как такие виды учебной деятельности, как восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развёрнутые ответы, самостоятельное изложение своих мыслей – требуют высокого уровня развития связной речи.

Данная тема является актуальной, так как требует раннего вмешательства специалистов для успешного овладения учебным материалом и для успешной социализации детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Речевое развитие ребёнка развивается индивидуально. Оно проходит ряд стадий: сначала появляются отдельные слова, затем отдельные самостоятельные фразы, после – сложное развёрнутое высказывание. К особенностям связной речи относятся следующие критерии: развёрнутость, логичность, произвольность, последовательность изложения. Основы связной речи закладываются на первом году жизни, когда ребёнок непосредственно взаимодействует и эмоционально общается со взрослым. В данный период формируются основы понимания речи. После у ребёнка появляются первые слова, которыми он начинает обозначать предметы. Развиваясь, ребёнок проходит следующие стадии формирования речи – появление простых предложений, рост пассивного словаря, использование диалогической речи. В связи с тем, что быстро растёт активный словарь – происходит активное развитие связной речи. Начинают появляться разные части речи для выражения своих мыслей и описания различных предметов. Структура предложений при этом усложняется, развивается понимание речи и активная речь.

К основному компоненту составления связного высказывания и текста относят описательную речь. Описание – смысловой тип текста, описывающий признаки предметов, явлений, животных, человека. И у детей

старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи данный компонент речевой деятельности является несформированным. В. К. Воробьева, В. П. Глухов, Т. Б. Филичева доказали это в своих исследованиях.

Общее недоразвитие речи – «это форма речевой патологии, при которой нарушается формирование всех компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте» [18].

У детей данной категории нарушения связной речи основываются на недоразвитии лексико-грамматических средств языка. Связная речь детей с общим недоразвитием речи характеризуется нарушениями логической последовательности, застреванием на второстепенных деталях, пропусками главных событий, повтором отдельных эпизодов, использованием простых малоинформативных предложений. Планируя свое высказывание и отбирая соответствующие языковые средства, испытывают трудности. Характерными особенностями связной описательной речи ребёнка с ОНР III уровня являются: нарушения связности и последовательности рассказа, пропуск смысловых существенных элементов сюжетной линии, нарушения логико-смысловых и причинно-следственных связей в тексте.

Указанные выше специфические особенности обусловлены еще и низкой степенью самостоятельной активности детей при составлении рассказа. Дети не умеют выделять главные и второстепенные элементы замысла текста, не могут четко построить целостную композицию текста. К особенностям речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня относятся: бедность и однообразие используемых языковых средств [18].

При выборе методов и приёмов по формированию описательного рассказа у детей дошкольного возраста необходимо использовать дифференцированный подход. В связи с этим была проведена диагностика детей старшего дошкольного возраста, с целью дальнейшего построения коррекционной работы.

Проведя констатирующий эксперимент, нами было выявлено, что дети составляют рассказы с помощью наводящих вопросов, а предложения оформляют грамматически неверно. Обучающиеся пропускают фрагменты, часть текста может быть незавершённой. В речи детей отсутствуют определения, в связи с ограниченным словарем. Большинство дошкольников используют простые формы предложений.

Подводя итог, проведенная диагностика показала, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня наблюдается бедный словарь, низкое употребление в речи распространенных предложений, в их речи отсутствуют определения и обстоятельства, большинство детей используют простые предложения. Рассказы составляют с помощью наводящих вопросов, при этом их предложения оформлены грамматически

неверно. Основной особенностью высказываний у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня является нарушение связности. Они пропускают фрагменты, нарушают смысловые связи, часть текста может быть незавершённой. Наблюдаются ошибки в грамматическом оформлении предложений. Также выявлены серьёзные недостатки в синтаксической организации высказываний. Нарушена синтаксическая связь между фразами, в связи с несоответствием видовых и временных форм глаголов в последующих друг за другом предложениях. Также обучающиеся пропускают глаголы предикаты.

В связи с этим дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня нуждаются в коррекционной работе по формированию связной речи.

Формирование связной речи у детей изучаемой категории проводится на фронтальных занятиях, в игровой форме, так как она является ведущей в данном возрасте. При этом обучение описательной речи проводится совместно с работой по формированию грамматической стороны – правильное употребление падежных окончаний, формирование практических навыков словоизменения, правильное построение фраз, развитие навыка самостоятельного контроля за грамматически правильной речью.

На занятиях по развитию связной речи дополнительно можно использовать логоритмические упражнения, объединённые одной лексической темой с логопедическими заданиями [8].

Формирование связной речи включает работу над развитием лексико-грамматической стороны, осуществление которой происходит, через накопление словаря по лексическим темам и постепенную отработку всех грамматических конструкций [14].

Логопедическая работа по формированию связного описательного рассказа проводится поэтапно, переходя от легкого к сложному. К особенностям построения данных занятий для детей с общим недоразвитием речи III уровня относятся:

1) проведение подготовительной работы, которая включает подготовку к восприятию и предварительному разбору содержания текста или наглядного сюжета;

2) языковой разбор текстового материала;

3) использование лексических и грамматических упражнений и игровых приёмов, которые облегчают детям овладение навыком связного высказывания;

4) применение средств мнемотехники для облегчения программирования связного текста.

Логопедическая работа проводится поэтапно:

– Первый этап предполагает установление эмоционального контакта, обогащение словарного запаса, представления и опыта детей.

Согласования существительного и глагола, прилагательных с существительными в именительном падеже; учить различать окончания имен прилагательных мужского, женского, среднего рода. На данном этапе используются следующие упражнения: детям необходимо назвать общий признак различных предметов, относящихся к мужскому, женскому, среднему роду. Основой для нахождения правильной падежной формы, определяющего слова, служит форма вопросительного слова.

– Задачей второго этапа является формирование у детей представлений об общих положениях в построении рассказа.

Цель данного этапа – формирование у детей представлений об общих положениях в построении рассказов, которые включают тему высказывания, структуру описательного текста и средства связи между предложениями и структурными частями рассказа.

– Третий этап предполагает формирование описательного текста.

Цель третьего этапа – самостоятельное составление описательного рассказа. На данном этапе логопед предлагает детям план-схему для того, чтобы составить рассказ. Сначала необходимо научить детей описывать игрушки, а затем – натуральные предметы, позже – описание предметных картинок. Основной приём работы на данном этапе – наглядное моделирование. При составлении описательного рассказа детям необходимо выделить качества предмета, затем установить последовательность изложения, удерживать это в памяти.

Таким образом, Формирование связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня проводится на фронтальных занятиях. Обучение описательной речи проводится совместно с работой по формированию грамматически правильной речи.

### **Литература**

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие. М., 2000. 400 с.

2. Бородич А. М. Методика развития речи детей : учеб. пособие. М., 1981. 255 с.

3. Власенко И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. М., 1990. 183 с.

4. Волковская Т. Н., Юсупова Г. Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. М., 2008. 95 с.

5. Глухов В. П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию // Дефектология. 1994. № 2. С. 56–73.

6. Глухов В. П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития : монография. М., 2014. 537 с.

7. Жукова Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей : учеб.-метод. пособие. М., 1994. 96 с.
8. Каракулова Е. В. Коррекционная фонологоритмика : учебно-метод. пособие. Екатеринбург, 2018. 111 с.
9. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. М., 1975. 255 с.
10. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников: (формирование лексики и грамMAT. строя). СПб., 1999. 158 с.
11. Лебедева И. Н. Развитие речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине. СПб., 2004. 18 с.
12. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. 214 с.
13. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студентов вузов. М., 2003. 384 с.
14. Пьянкова А. В. Работа по формированию и развитию лексико-грамматической стороны речи у обучающихся дошкольного возраста с нарушением речи // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов и слушателей памяти профессора В. В. Коркунова, посвященной 60-летию начала подготовки дефектологов на Урале. Екатеринбург, 2022. С. 312–316.
15. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя дет. сада / В. И. Логинова [и др.] ; под ред. Ф. А. Сохина. М., 1984. 223 с.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2000. 712 с.
17. Ткаченко Т. А. Формирование и развитие связной речи : логопедич. тетрадь. СПб., 1999. 36 с.
18. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии : учеб. пособие для пед. ин-тов. М., 1989. 223 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКОТЕРАПИИ ПРИ КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ**

**Дементьева Дарья Васильевна**, учитель-логопед, МБДОУ – детский сад № 148, г. Екатеринбург, Россия; betsa\_@mail.ru

**Аннотация.** Работа посвящена вопросам коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией с применением средств сказкотерапии. В статье рассмотрены теоретические и практические аспекты исследуемой проблемы: дано определение дизартрии, описана структура речевого дефекта при дизартрии, а также рассмотрено определение сказкотерапии и теоретическое обоснование применения средств сказкотерапии в коррекции нарушений речи у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией. В работе приведены результаты констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента, в ходе которых были изучены сформированность моторной сферы, звукопроизношения и просодики, фонематических процессов, лексико-грамматической системы речи у детей старшего дошкольного возраста, а также определены направления коррекционной работы при ФФНР у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией средствами сказкотерапии.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; старшие дошкольники; псевдобульбарная дизартрия; сказкотерапия; фонетико-фонематическое недоразвитие речи

## **THE USE OF FAIRY TALE THERAPY IN THE CORRECTION OF PHONETIC AND PHONEMIC UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH IN OLDER PRESCHOOLERS WITH PSEUDOBULBAR DYSPARTHRIA**

**Dementeva Darya Vasilyevna**, Speech Therapist Teacher, Kindergarten No. 148, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The work is devoted to the correction of phonetic and phonemic speech underdevelopment in older preschoolers with pseudobulbar dysarthria using fairy tale therapy. The article discusses the theoretical and practical aspects of the problem under study: the definition of dysarthria is given, the structure of the speech defect in dysarthria is described, and the definition of fairy-tale therapy and the theoretical justification for the use of fairy-tale therapy in the correction of speech disorders in older preschool children with pseudobulbar dysarthria are considered. The paper presents the results of the ascertaining, formative and control stages of the experiment, during which the formation of the motor sphere, sound pronunciation and prosody, phonemic processes, lexico-grammatical system of speech in older preschool children were studied,

as well as the directions of correctional work in children of older preschool age with pseudobulbar dysarthria by means of fairy tale therapy were determined.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; older preschoolers; pseudobulbar dysarthria; fairy tale therapy; phonetic-phonemic underdevelopment of speech

В настоящее время отмечается тенденция к увеличению числа детей с псевдобульбарной дизартрией, что связано с прежде всего с перинатальной патологией ЦНС. Многие ученые отмечают, что в настоящее время большинство новорожденных рождаются физиологически незрелыми или с перинатальной патологией ЦНС [2; 10]. Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевой мускулатуры. Дизартрия является следствием органического поражения центральной нервной системы, при котором расстраивается двигательный механизм речи [10]. Основные проявления дизартрии состоят в расстройстве артикуляции звуков, нарушениях голосообразования, а также в изменениях темпа речи, ритма и интонации. Нарушения артикуляции и фонации составляют первичный дефект, который может привести к возникновению вторичных проявлений, осложняющих его структуру. Это может приводить к сложной дезинтеграции и патологии всего речевого развития ребенка. В связи с этим у детей с дизартрией могут быть вторичные нарушения фонематических процессов и лексико-грамматического строя речи [1].

В силу возраста и неврологических проблем детей с псевдобульбарной дизартрией, коррекционная мотивация дошкольников еще недостаточно выражена. Это приводит к тому, что преодоление речевых нарушений нередко затягивается [9]. В работе с детьми, имеющими речевые нарушения, эффективным развивающим и коррекционным средством для развития всех сторон речи является сказка [3; 8; 9]. Сказкотерапия – это психолого-педагогический метод, использующий сказку для решения задач в области воспитания, образования, коррекции и профилактики различных отклонений [4].

Констатирующий этап эксперимента проводился на базе МБДОУ – детский сад № 148 города Екатеринбурга. Экспериментальная группа состояла из 10 человек подготовительной группы. Обследование проводилось в условиях дошкольного логопедического пункта с 21 сентября по 31 октября 2021 года индивидуально с каждым ребенком. В ходе констатирующего эксперимента были изучены особенности моторной сферы, звукопроизношения и просодической стороны речи, функций фонематических процессов, уровень сформированности слоговой структуры слова и лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста.

Выявленные в ходе констатирующего эксперимента нарушения моторной сферы, звукопроизношения и просодической системы речи у де-



тей дошкольного возраста дали существенные основания для подтверждения клинической формы речевой патологии у обследованных детей – псевдобульбарной дизартрии. Отсутствие грубых нарушений в слоговой структуре слова и лексико-грамматической системе речи при недостаточно сформированных фонетико-фонематических процессах позволили сформулировать логопедическое заключение: фонетико-фонематическое недоразвитие речи у детей с псевдобульбарной дизартрией. Данные дети нуждались в логопедической помощи.

Формирующий этап эксперимента проводился также на базе МБДОУ – детский сад № 148 г. Екатеринбурга в условиях логопедического пункта с 01.11.2021 г. по 29.04.2022 г. (25 недель). Занятия проводились в индивидуальной и подгрупповой форме по 2 занятия в неделю с каждым ребенком: 1 занятие – индивидуальное по коррекции имеющихся нарушений речи, 2-ое занятие – подгрупповое по подготовке к обучению грамоте. В формирующем эксперименте принимали участие те же 10 детей, что и в констатирующем.

На всех логопедических занятиях активно использовались элементы сказкотерапии: проигрывание знакомых сказок, использование сказочных сюжетов при выполнении коррекционных заданий и т. п. [3; 8; 9; 14]. Дополнительно на логопедических занятиях использовались логоритмические упражнения, объединенные с единым сказочным сюжетом занятия [5].

Для определения основных направлений логопедической работы по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у детей экспериментальной группы учитывались особенности нарушения моторных функций, звукопроизношения, просодической стороны речи детей и фонематических процессов:

1. Развитие общей моторики – для этого «сказочные» упражнения включались в сюжет занятия в виде динамических пауз.

2. Формирование произвольной моторики пальцев рук – инсценируя сказки, дети овладевали элементарными навыками самомассажа кистей рук, учились воспроизводить показываемые логопедом серии пальцевых поз создавая самые разнообразные сюжетные образы: раскрывающийся цветок, деревья, качающиеся на ветру и пр.

3. Нормализация работы мимических мышц и артикуляционной моторики посредством логопедического самомассажа и проведения мимической гимнастики. Для этого дети должны были «превратиться» в героя и передать эмоции и чувства героя через внешние проявления (улыбка, страх, удивление и пр.).

4. Формирование артикуляционного праксиса через проигрывание сказок о веселом язычке, проведение артикуляционной гимнастики со сказочным героем или проведение логотренингов И. Л. Лебедевой.

5. Развитие дыхания и коррекция его нарушений. С этой целью детей просили изобразить какого-либо сказочного героя (пугающую змею, шипящую кошку, злого волка и пр.).

6. Коррекция нарушений звукопроизношения (постановка, автоматизация, дифференциация). Способ постановки и коррекция звука выбиралась индивидуально. На основном этапе логопедической работы, когда звук уже был поставлен и находился в процессе автоматизации, для каждого занятия подбирались сказки с нужным сюжетом и лексический материал для автоматизации нужного звука. Так, например, при автоматизации звука [Ш], дети помогали Маше собрать в лукошко все что она нашла на опушке, или, при автоматизации звука [Р], помогали Буратино победить Карабаса Барабаса. При этом у детей мог быть разный лексический материал: в зависимости от этапа автоматизации звука, одному ребенку достаточно было просто назвать слово, изображенное на картинке, а другому нужно было составить словосочетание или предложение.

7. Для развития просодической системы речи во время проигрывания сказочных сюжетов, детям предлагалось исполнить роль медведя, мышки или черепашки, пропеть песенку сказочного героя, тем самым ребенок учился различать и воспроизводить разнообразные голосовые модуляции.

8. Развитие фонематического слуха велось со всеми обследованными детьми: ребенка можно было попросить услышать ошибки в речи сказочного героя (правильно или нет он произнес слово?), тем самым развивалось слуховое внимание ребенка или просили выбрать только те картинки, в названии которых есть нужный звук и т. д. Все эти упражнения обыгрывались сказочным сюжетом. Также в коррекционные занятия были включены игры и упражнения, суть которых в сказочном перевоплощении детей в героев сказки, это происходило только в том случае, если каждый ребенок правильно повторит за логопедом магическое заклинание (слововую цепочку, цепочку слов с нужным звуком).

Материалом для занятий с детьми служили картинки – символы для проведения артикуляционной гимнастики и для проведения фонематических упражнений, схемы для проведения самомассажа, картотеки предметных картинок для автоматизации и дифференциации звуков. Кроме того, на занятиях использовались различные игрушки и фигурки (игрушки из киндер-сюрприза, фигурки сказочных героев, игрушки для пальчикового театра и пр.). Также использовались настольно-печатные игры для автоматизации звуков. На большинстве занятий с детьми внедрялось использование «волшебных предметов»: сказочные герои (роль которых выполняли игрушки) и волшебные предметы (волшебная палочка, волшебный сундучок, скатерть-самобранка, волшебные цветные лупы и т. п.). Все это помогало создать интригу и заинтересовать детей на занятии.

Для того, чтобы полностью устранить речевое недоразвитие и сформировать смысловоразличительную фонему для дальнейшего овладения грамотой, с детьми проводились подгрупповые занятия по подготовке к обучению грамоте. Для данных занятий также подбирались сказочные сюжеты. На занятиях детей познакомили с понятием «звуки речи» через сказку о звуках. При уточнении правильной артикуляции и акустических признаков изучаемого звука дети соотносили его с нужным звуковичком. Также дети дифференцировали звуки на слух, знакомились с характеристикой звука и буквой. Занятия по подготовке к обучению грамоте проводились один раз в неделю с каждым ребенком.

После завершения формирующего эксперимента был проведен контрольный этап эксперимента, который заключался в проведении повторной процедуры обследования. Анализируя сравнительные результаты проведенной логопедической работы по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией с использованием сказкотерапии, можно говорить об эффективности подобранной формы работы. У детей отмечалась положительная динамика в уровне развития артикуляционной моторики и мимической мускулатуры, а также в состоянии звукопроизношения и фонематических процессов. Использование средств сказкотерапии повышало мотивацию детей на коррекционных занятиях: перевоплощаясь в сказочных героев, дети с большим желанием выполняли все задания и учились преодолевать препятствия, находить выход из трудных ситуаций, тем самым развивая у себя волевую сферу.

### **Литература**

1. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М., 2008. 254 с.
2. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учеб. пособие. М., 2006. 319 с.
3. Васькова О. Ф., Политыкина А. А. Сказкотерапия как средство развития речи детей дошкольного возраста. СПб., 2020. 112 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. СПб., 2000. 310 с.
5. Каракулова Е. В. Коррекционная фонологоритмика : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург, 2018. 111 с.
6. Коноваленко В. В., Коноваленко С. В. Артикуляционная, пальчиковая гимнастика и дыхательно-голосовые упражнения. М., 2001. 116 с.
7. Крупенчук О. И. Пальчиковые игры. СПб., 2006. 96 с.
8. Куликовская Т. А. Тренинги по сказкам для детей дошкольного возраста. М., 2012. 64 с.
9. Лебедева И. Л. Сказки деда логопеда : учеб.-метод. пособие. М., 2015. 157 с.

10. Приходько О. Г. Дизартрические нарушения речи у детей раннего и дошкольного возраста // Специальное образование. 2010. № 2. С. 68–81.

11. Приходько О. Г. Логопедический массаж при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста. СПб., 2008. 160 с.

12. Репина З. А. Буйко В. И. Уроки логопедии. Екатеринбург, 2005. 207 с.

13. Репина З. А., Доросинская А. В. Опосредованная артикуляционная гимнастика для детей преддошкольного возраста. Екатеринбург, 1999. 76 с.

14. Танцюра С. Ю., Васильева И. Н. Артикуляционные сказки для детей. М., 2020. 64 с.

15. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием. М., 2003. 32 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КАССЫ ЦИФР И СЧЕТНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО- ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Ермакова Анастасия Вадимовна**, учитель-логопед I квалификационной категории, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – детский сад № 156, г. Екатеринбург, Россия; anastasia1754@mail.ru

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме поддержания интереса детей во время коррекционной работы учителя-логопеда, направленной на постановку, автоматизацию и дифференциацию звуков изолированно, в слогах, в словах, в предложениях, в рассказах и в самостоятельной речи; а также направленной на формирование фонематического слуха, восприятия и фонематических представлений. В данной статье рассматриваются теоретические и практические аспекты коррекционной работы учителя-логопеда с детьми старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, а именно формирование навыка правильного звукопроизношения, а также фонематических процессов посредством использования кассы цифр и счетных материалов. В статье учитывается теоретическая основа данного подхода для конкретной нозологической группы; указываются положительные особенности выбранного развивающего материала, его актуальность; рассматривается ряд дидактических игр, способствующих не только формированию правильного звукопроизношения и фонематических процессов, но и развитию связной речи, формированию лексико-грамматической стороны речи, развитию воображения, зрительного восприятия, внимания, памяти, мышления, а также укреплению мышц пальцев рук. Данная статья будет интересна студентам дефектологических факультетов, практикующим учителям-логопедам, дефектологам, воспитателям и родителям детей, нуждающихся в коррекции звукопроизношения и в формировании фонематической стороны речи.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; старшие дошкольники; коррекционная работа; звукопроизношение; фонематические процессы; фонетико-фонематическое недоразвитие речи; дидактические игры; цифры; счетные материалы; логопедическая работа

## **THE USE OF COUNTING MATERIALS IN SPEECH THERAPY WORK WITH OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH PHONETIC AND PHONEMIC SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

**Ermakova Anastasia Vadimovna**, Teacher-Speech Therapist of the I Qualification Category, Municipal Budgetary Preschool Educational Institution – Kindergarten No. 156, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article is devoted to the problem of keeping children interested during the corrective work of a speech therapist, aimed at formulation, automation and differentia-

tion of sounds separately, in syllables, in words, in sentences, in stories and in independent speech; and also aimed at the formation of phonemic hearing, perception and phonemic representations. This article deals with the theoretical and practical aspects of correctional work of a speech therapist with older preschool children with phonetic-phonemic underdevelopment of speech, namely the formation of correct pronunciation skills, as well as phonemic processes by means of use of counting materials. The article takes into account the theoretical basis of this approach for a specific nosological group; indicates the positive features of the selected developmental material, its relevance; considers a number of didactic games that contribute not only to the formation of correct pronunciation and phonemic processes, but also the development of coherent speech, the formation of lexico-grammatical side of speech, the development of imagination, visual perception, attention, memory, thinking, as well as strengthening the muscles of the fingers. This article will be of interest to students of defectology faculties, practicing teachers, speech therapists, speech pathologists, educators and parents of children who need correction of pronunciation and the formation of the phonemic side of speech.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; older preschoolers; corrective work; sound pronunciation; phonemic processes; phonetic-phonemic underdevelopment of speech; didactic games; numbers; counting materials; speech therapy work

Игра является неотъемлемой частью образовательного процесса для детей дошкольного возраста. Дидактическая игра – это специально созданная игра, которая выполняет определенную дидактическую задачу, скрытую от ребенка в игровой ситуации за игровыми действиями [10]. З. М. Богуславская и Е. О. Смирнова [1] отмечают, что развивающая игра – это эффективное средство для формирования самоконтроля и организованности ребенка. Поэтому для каждого педагога важно уметь подбирать дидактический материал так, чтобы с ним было удобно построить игровую деятельность.

Для реализации данной задачи нами была выбрана касса цифр и счетных материалов. Дидактический набор состоит из различных геометрических фигур разного цвета в количестве 10 штук каждого вида (круги, квадраты, равнобедренные треугольники, прямоугольные треугольники, шестиугольники, прямоугольники), счетных палочек и цифр, которые могут быть выполнены из пластмассы или дерева.

Стоит отметить, что проблема поиска творческих, разнообразных, интересных дидактических игр рассмотрена О. А. Шириковой [15]. Автор отмечает, что использование игровых наборов способствует развитию у детей аккуратности, точности, наблюдательности, сообразительности, ловкости, находчивости, сдержанности, увлечённости. Н. А. Береснева [1] указывает, что процесс конструирования развивает у дошкольников умение анализировать предметы окружающей действительности, формирует обобщенные представления о создаваемых объектах, развивает самостоятельность мышления, формирует такие качества личности, как

аккуратность, целеустремленность, настойчивость в достижении цели. Поэтому использование конструирования в работе с детьми дошкольного возраста является эффективным средством подготовки их к школе.

Теоретической основой для реализации использования кассы цифр и счетных материалов являются работы В. А. Кайе [7], Л. В. Куцаковой [9], И. А. Лыковой [10], Л. И. Миназовой [12] и Л. А. Парамоновой [13]. Авторы размышляют о роли конструктивной деятельности и ее связи с речевым развитием детей. Под конструктивной деятельностью детей понимается создание разнообразных игровых поделок из различных материалов (бумаги, дерева, а также специальных строительных наборов и конструкторов) [8].

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР) отмечаются нарушения звукопроизношения (пропуск звука, искажение, смешение), а также трудности различения и дифференциации фонем родного языка. Поэтому коррекционная работа должна быть направлена на постановку звуков, автоматизацию, дифференциацию; формирование фонематических процессов, а именно фонематического слуха, восприятия и фонематических представлений.

Ю. А. Сыченко и О. С. Кулыгина [13] в результате сравнительного анализа психологической характеристики детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и детей с речевым развитием, соответствующим условной возрастной норме, отмечают, что дети с ФФНР немного уступают своим сверстникам с нормативным речевым развитием в формировании произвольности. Поэтому применение дидактических игр с данной категории детей создаст более благоприятные условия для усвоения материала, а также развития способности ребенка усидчиво трудиться, формирования регуляторных функций, что поспособствует более успешному освоению навыков чтения и письма. Таким образом, использование дидактических игр с кассой цифр и счетных материалов в логопедической работе окажет благоприятное воздействие на развитие произвольности, внимания и логического мышления, позволит обеспечить психологические условия успешной адаптации детей к обучению в школе.

Рассмотрим практические аспекты развития правильного звукопроизношения и формирования фонематических процессов на примере дидактических игр, используемых в логопедической работе автором статьи.

В рамках работы по формированию звукопроизношения ребенку предлагается правильно повторять звуки за логопедом, а также слоги, слова, словосочетания с отрабатываемым звуком, чтобы получить награду-жетон (любой элемент из набора счетных материалов). Для подбора речевого материала использовались пособия О. Е. Громовой [3–6].

Дидактическая игра «Лабиринт». Ребенку предлагается построить лабиринт из счетных палочек, которые ему выдаются при правильном произнесении звука. Затем он ставит пальчик на геометрическую фигуру – круг, и едет по лабиринту, проговаривая отрабатываемый звук, тем самым автоматизируя протяжные звуки.

Дидактическая игра «Речка». Для совершенствования правильного произношения взрывных звуков строим речку из счетных палочек, внутри которой расставляются островки (квадраты или круги). Ребенку нужно добраться до конца реки, прыгая пальчиком по островкам и называя отрабатываемый звук.

Дидактическая игра «Заборчик». Ребенку предлагается расположить счетные палочки ровно друг за другом, чтобы получился красивый забор. Далее логопед может совершенствовать навык употребления предлогов у детей: из набора выбирается подходящий жетон для обозначения слова с отрабатываемым звуком. Например: зеленый треугольник – это лягушка. Логопед переносит фигуру относительно забора так, чтобы ребенок смог употреблять предлоги: «под», «над», «на», «через» и др. На этом этапе работы доступна автоматизация звука в предложениях, например: «Лягушка перепрыгнула через забор».

Дидактическая игра «Пицца». Аналогичным образом ребенку сначала выдаются белые палочки для постройки ровного круга – это тесто. Затем предоставляются различные цифры и фигуры, напоминающие ингредиенты для пиццы (соус – красные цифры, колбаса/помидоры – красные круги, огурцы – зеленые треугольники, сыр – желтые квадраты). Ребенку нужно заполнить ими круг. На этапе автоматизации звука в предложениях логопед может задавать вопросы: «Из чего ты приготовил пиццу?». Данный вид работы позволяет не только автоматизировать звуки, но и способствует развитию навыка употребления существительных в родительном падеже единственного и множественного числа, а также навыка согласования числительных с существительными.

Дидактическая игра «Буковка». Для автоматизации звука ребенку предлагается построить букву из жетонов одного вида (например, из 10 треугольников), затем из остальных геометрических фигур. Каждый элемент выдается при правильном произнесении речевого материала. Таким образом, у ребенка происходит не только автоматизация звука, но и закрепляется образ буквы, развивается зрительное восприятие.

Дидактическая игра «Рисунок». В данной игре ребенку предстоит самостоятельно придумать, что бы он хотел построить. После правильного произнесения звуков ребенок сам выбирает фигуру из набора, тем самым раскрывая свой творческий потенциал, развивая воображение.

Дидактическая игра «Бусы». Данная игра направлена на формирование фонематического слуха. Ребенку выдается по 5 жетонов разных гео-



метрических фигур. Одни жетоны обозначают обрабатываемый звук, другие – его отсутствие. Затем логопед произносит ряд слогов или слов, а ребенку нужно внимательно слушать и выставлять жетоны в ряд, чтобы получились бусы.

Дидактическая игра «Вагончики». Данная игра направлена на формирование фонематического восприятия. Из трех квадратов строится схема слова, либо можно построить вагоны из трех прямоугольников и шести кругов. Выбирается жетон для обозначения обрабатываемого звука, например, шестиугольник. Детям нужно определить место звука в словах, предложенных логопедом, а именно: положить жетон, обозначающий звук, в подходящий вагон.

Дидактическая игра «Строитель». В рамках работы по формированию фонематических представлений ребенку предлагается построить рисунок из жетонов, в названии которого присутствует обрабатываемый звук. Данную игру интереснее использовать при групповой форме работы. Так, дети после выполнения задания смогут угадать, что построили другие ребята.

По окончании игр логопед предлагает ребенку сфотографировать на игрушечный фотоаппарат получившийся результат. Тем самым предотвратив огорчение, связанное с поломкой получившегося результата. Элементы набора дети рассортировывают по своим местам, тренируя тем самым мышцы пальцев рук.

Таким образом, использование кассы цифр и счетных материалов в логопедической работе является доступным, разнообразным, интересным материалом как для педагогов, так и для детей, а также их родителей. Благодаря использованию кассы цифр и счетных материалов учитель-логопед сможет формировать у ребенка не только правильное звукопроизношение и фонематическую сторону речи, но и способствовать развитию познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления), стимулировать творческий потенциал детей, развивать воображение, мелкую моторику пальцев рук, поддерживать интерес к занятиям.

### **Литература**

1. Береснева Н. А. Конструирование как эффективное средство подготовки детей к обучению в школе // Педагогический опыт: от теории к практике : материалы Всерос. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2020. С. 82–83.
2. Богуславская З. М., Смирнова Е. О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста : кн. для воспитателя дет. сада. М., 1991. 207 с.
3. Громова О. Е. Говорю правильно Л-Л'. М., 2019. 64 с.
4. Громова О. Е. Говорю правильно Р-Р'. М., 2019. 64 с.
5. Громова О. Е. Говорю правильно С-З-Ц. М., 2019. 64 с.

6. Громова О. Е. Говорю правильно Ш-Ж. М., 2019. 64 с.
7. Кайе В. А. Занятия по конструированию и экспериментированию с детьми 5–8 лет : методическое пособие. М., 2009. 128 с.
8. Кордуэлл М. Психология. А-Я. Словарь справочник / пер. с английского К. С. Ткаченко. М., 2000. 448 с.
9. Куцакова Л. В. Конструирование и художественный труд в детском саду. Программа и конспекты занятий. ФГОС ДО. М., 2022. 240 с.
10. Лыкова И. А. Парциальная программа «Умные пальчики». Конструирование в детском саду. ФГОС ДО. М., 2016. 200 с.
11. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: краткий словарь понятий и терминов. Москва, 2016. 364 с.
12. Миназова Л. И. Особенности развития инженерного мышления детей дошкольного возраста // Молодой ученый. 2015. № 17. С. 545–548.
13. Парамонова Л. А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2002. 192 с.
14. Сыченко Ю. А., Кулыгина О. С. Психологическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи // Вестник практической психологии образования. 2021. Т. 18, № 4. С. 88–96.
15. Ширикова О. А. Творческие игровые приёмы в логопедической работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 1. С. 217–220.

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Зверкова Мария Юрьевна**, магистрант 2 курса, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; zvyri68@mail.ru

**Научный руководитель: Обухова Нина Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Аннотация.** В данной статье рассматривается вопрос нарушения развития связного высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Проанализирована литература по проблеме формирования связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Обозначены актуальность, цель и задачи исследования. В статье приведен анализ диагностических методик разных авторов, описаны особенности и противоречия данных методик, и разработан пример собственных диагностических заданий. В работе выявлены и проанализированы причины нарушения связной речи у детей дошкольного возраста. Представлена примерная структура логопедической работы по развитию связной речи у дошкольников, представлен вывод по всей проделанной работе. Статья имеет научную обоснованность и может быть использована при написании научных исследований другими студентами университетов.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; дошкольники; ОНР; общее недоразвитие речи; связная речь; логопедическая работа; связные высказывания; речевые высказывания

## FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF COHERENT UTTERANCE IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

**Zverkova Maria Yurievna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Scientific adviser: Obukhova Nina Vladimirovna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Dysontogenesis Clinic, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** In this article the question of impairment of the development of coherent speech in preschool children with general underdevelopment of speech is considered. The literature on the problem of formation of coherent speech in preschool children with general underdevelopment of speech is analyzed. The urgency, the purpose and problems of research. In article the analysis of diagnostic techniques of different authors is resulted, features and contradictions of these techniques are described, and the example of own diagnostic tasks is developed. In work the reasons of violation of co-

herent speech at children of preschool age are revealed and analyzed. The example structure of logopedic work on the development of coherent speech in preschool children is presented, the conclusion of all the work done is presented. The article has scientific validity and can be used when writing scientific research by other university students.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; preschoolers; general underdevelopment of speech; connected speech; speech therapy work; connected statements; speech utterances

На сегодняшний день существуют различные методы по коррекции связного высказывания, поскольку количество детей с этой проблемой неуклонно возрастает. Дети данной нозологической группы имеют ряд психолого-педагогических особенностей, которые обязательно нужно учитывать при выстраивании коррекционной работы и учебного процесса.

*Цель исследования:* выявление особенностей связного речевого высказывания у детей с ОНР и определение направлений и содержания логопедической работы по формированию связного речевого высказывания

*Задачи исследования:*

1. На основе теоретических источников рассмотреть особенности нарушений речи у детей с общим недоразвитием речи, изучить закономерности ранней диагностики и комплексного подхода в рамках работы с нарушением развития.

2. Определить принципы, организацию и методику логопедического обследования детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи; провести экспериментальное исследование.

3. Разработать и апробировать логопедическую работу по развитию связного речевого высказывания у детей с ОНР.

Связность речи является важным диагностическим критерием, по которому можно оценить состояние мышления, словарный запас ребенка и правильность грамматического оформления высказывания. У детей с ярко выраженными трудностями в познавательной деятельности обязательно будет нарушена речь и будут наблюдаться трудности в освоении связной речи.

Как следствие, трудности в построении связного высказывания является препятствием не только для успешного обучения, но и для коммуникации в целом.

Опираясь на труды В. К. Воробьевой, Л. С. Выготского, Р. Е. Левиной, Н. С. Жуковой, В. П. Глухова, изучены трудности формирования фонетико-фонематической стороны речи и смыслового программирования. Работа с детьми с общим недоразвитием речи по коррекции связного высказывания становится основой всего коррекционного процесса, в котором принимают участие не только логопед, но и родители, воспитатели

и педагоги. Для того, чтобы работа была результативной, необходима ранняя диагностика и комплексный подход.

В своих работах Л. С. Выготский выделяет в речи три функции связи с внешним миром: коммуникативную, регулирующую, познавательную.

Коммуникативная функция (осуществление общения между людьми с помощью языка) из всех представленных функций у нормотипичных детей она развивается раньше других. Т. Б. Филичева считает, что у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня отсутствует логичность последовательных высказываний, присутствуют пропуски главных деталей рассказа, повтор эпизодов.

Исходя из вышеперечисленного можно сделать вывод о том, что существует ряд причин определяющие нарушения связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с ОНР:

- нарушение связной речи возникает при составлении рассказа по сюжетным иллюстрациям;

- возникают трудности при планировании последовательного высказывания;

- в речи в основном присутствуют односложные предложения.

Изучив работы, по теме нарушения связного высказывания, таких авторов, как Л. Е. Ефименкова, Е. М. Мастюкова, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева, можно предположить, что методики схожи между собой и имеют общую структуру, которая включает: пересказ заданного текста, составление рассказа по серии сюжетных картинок, составление рассказа по заданной теме, составление рассказа на основе жизненного опыта.

Для дальнейшего изучения данной проблемы по формированию связного высказывания, необходимо продолжать проводить исследование всех речевых компонентов у детей дошкольного возраста: звукопроизношение, лексические и фонематические процессы, грамматический строй речи и связную речь.

Огромное внимание к проблеме связной речи обратили внимание такие авторы, как: Т. Ю. Четверикова в своих работах описала и рассмотрела закономерности формирования навыков рассказывания у детей с общим недоразвитием речи; Л. В. Кавригина проводила исследования, позволяющие проследить динамику нарушения порождения связного высказывания у дошкольников, позволяющий скорректировать учебный процесс с учетом индивидуальных особенностей ребенка.

У детей старшего дошкольного возраста прослеживаются затруднения в умении составлять пересказ по серии сюжетных картинок с предварительным расположением их в последовательности сюжета.

Причины несформированности связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР:

– недоразвитие основных компонентов языковой системы: фонетико-фонематического, лексического, грамматического;

– недостаточная сформированность произносительной и семантической сторон речи;

– наличие вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления.

Все материалы проанализированы и определены основные направления работы по коррекции нарушения развития связного высказывания у дошкольников:

– сформировать и закрепить лексико-грамматические навыки;

– сформировать навык понимания обращенной речи;

– сформировать умение анализировать рассказ;

– овладеть умением выявлять главное;

– обучить правильно определять лексическое и грамматическое значение слов;

– развить связную речь посредством общения.

Существует многообразие методов и приемов логопедической работы по развитию связной речи:

– беседа;

– составление рассказов и пересказов по сюжетным картинкам;

– составление связного текста по наводящим вопросам педагога;

– подражание связной речи педагога;

– собеседование по готовым вопросам;

– провокационные вопросы;

– опора на наглядный образец;

– работа с иллюстрациями по теме;

– рефлексия по пройденной теме;

– оречевление заданных действий ребенком;

– упражнения с ситуациями, требующих определенного подхода;

– загадки;

– игры с опорой на картинки и без опоры.

Отдельным пунктом стоит выделить сюжетно-ролевую игру, которая включает воображаемую ситуацию, сюжета и роли.

В основе сюжетно-ролевой игры определена:

– игровая задача;

– проблема, лежащая в основе сюжета.

При правильно выбранном сюжете и верно распределенных ролях развитие сюжета игры происходит само собой, планировать можно лишь общий ход игры, как непосредственно с участием ребенка, так и с его сверстниками.

В процессе игры дети с недоразвитием речи 3 уровня учатся соответствовать элементарному игровому поведению.

Сюжетно ролевые игры, в комплексе логопедической работы способствуют развитию связной речи у дошкольников. Сюжетно-ролевые игры увеличивают имеющийся словарный запас, учат грамматически правильно выстроить речь, увеличивая составление собственных фраз. Чем выше уровень развития игровой деятельности, тем выше уровень сформированности фразовой речи у детей дошкольного возраста.

Исходя из вышеперечисленного можно сделать вывод о том, что недоразвитие речи – это сложное речевое расстройство, при котором отмечается запоздалое формирование речи, ограниченный запас слов, в сочетании с дефектами произношения и словообразования.

### Литература

1. Бородич А. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М., 1981. 256 с.
2. Быкова В. П., Бакланова О. Н. Коррекционно-логопедическая работа по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Современные проблемы психолого-педагогического сопровождения детства : материалы всерос. науч.-практ. конф. Новосибирск, 2014. С. 152-155.
3. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М., 2006. 158 с.
4. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие. Москва, 2006. 158 с.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва, 1999. 352 с.
6. Здор Е. В., Маркова Е. В. Произносительная сторона речи как объект психолого-педагогического, психолингвистического исследования // Приоритетные : сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. 2016. С. 12–14.
7. Климова Т. В., Маркова Е. В. Формирование здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Красноярск, 2012. 240 с.
8. Куторова Т. В., Обухова Н. В. Коррекция лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников с дизартрией // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза в условиях реализации ФГОС : материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. 2017. С. 428–431.
9. Ковригина Л. В. Принципы и методы ранней диагностики речевых нарушений // Успехи современного естествознания. 2005. № 3. С. 89–90.
10. Ковригина Л. В., Крупина А. А. Проблемы диагностики нарушений связной речи у детей с общим недоразвитием речи на современном этапе развития логопедии // Концепт. 2016. № 6 (июнь). С. 56–64.
11. Коноваленко В. В., Коноваленко С. В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного

возраста с ОНР. Некоторые методы и приемы : метод, пособие. М., 2001. 48 с.

12. Филичева Т. Б., Туманова Т. В., Гущина Ю. Р. Особенности словообразовательной и коммуникативной активности детей дошкольного возраста с нарушениями речи // Современные проблемы науки и образования, 2014. URL: [http://www.logo-mpgu.ru/assets/files/tumanova\\_filicheva\\_osobennosti-slovoobrazovatelnoj-i-kommunikativnoj-aktivnosti-detej-doshkolnogo-vozrasta-s-narusheniyami-rechi.pdf](http://www.logo-mpgu.ru/assets/files/tumanova_filicheva_osobennosti-slovoobrazovatelnoj-i-kommunikativnoj-aktivnosti-detej-doshkolnogo-vozrasta-s-narusheniyami-rechi.pdf) (дата обращения: 10.04.2023).

13. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. М., 2013. 103 с.

14. Четверикова Т. Ю. Формирование у старших дошкольников с общим недоразвитием речи навыков рассказывания // Современные тенденции в науке, технике, образовании : сб. науч. тр. по материалам международного науч.-практ. конф. Омск, 2016. С. 110–111.

15. Zdor E. V., Markova E. V. Innovation aproach in logopedic work on overcome disorders of the articulatory parties of speech in 5–6 years old childrens with errased disarthria // Science today: from theory to practice. Proceedings of the 7nd International Academic Conference, 2016. P. 74–75.



## **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Ибатуллина Оксана Владиславовна**, студентка 2 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; oksana.ibatullina99@yandex.ru

**Научный руководитель: Каракулова Елена Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; elena.evik@yandex.ru

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме организации и содержанию логопедической работы по формированию навыка осознанного чтения у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в начальной школе. В работе рассматриваются понятия «чтение», «тяжелые нарушения речи», дается психолого-педагогическая характеристика младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. В статье подробно освещаются особенности сформированности навыка чтения у младших школьников в норме. Описываются результаты констатирующего эксперимента. Особое внимание уделяется описанию методов формирования навыка осознанного чтения с использованием следующих приемов: словарная работа, аналитическое чтение, обучение выделению темы и основной мысли текста, обучение пересказу текста по вопросам, иллюстрации или картинному плану, творческие работы учащихся. Данные приемы реализуются на индивидуальных логопедических занятиях, на фронтальных занятиях по развитию речи и произношения, на уроках обучения грамоте (в 1 классе), литературному чтению и грамматическом уроке по окружающему миру (со 2 класса). В статье приводится сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов. Материалы работы могут представлять интерес для учителей-логопедов школьных образовательных организаций и других педагогов, работающих с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

**Ключевые слова:** логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; начальная школа; младшие школьники; тяжелые нарушения речи; коррекционно-логопедическая работа; чтение детей; читательская деятельность; навыки чтения; осознанное чтение

## **FORMATION OF THE SKILL OF CONSCIOUS READING IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS IN ELEMENTARY SCHOOL**

**Ibatullina Oksana Vladislavovna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

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

**Abstract.** The article is devoted to the problem of the organization and content of speech therapy work on the formation of conscious reading skills in younger schoolchildren with severe speech disorders in elementary school. The paper discusses the

concepts of “reading”, “severe speech disorders”, gives psychological and pedagogical characteristics of younger schoolchildren with severe speech disorders. The article highlights in detail the features of the formation of reading skills in younger schoolchildren in the norm. The results of the ascertaining experiment are described. Special attention is paid to the description of techniques for forming the skill of conscious reading using the following techniques: vocabulary work, analytical reading, teaching to highlight the topic and the main idea of the text, teaching to retell the text on questions, illustrations or picture plan, creative work of students. These techniques are implemented in individual speech therapy classes, in front-line classes on the development of speech and pronunciation, in literacy lessons (in 1st grade), literary reading and a grammar lesson on the outside world (from 2<sup>nd</sup> grade). The article presents a comparative analysis of the results of the ascertaining and control experiments. The materials of the work may be of interest to speech therapists of school educational organizations and other teachers working with children with severe speech disorders.

**Keywords:** speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children’s speech; speech development; speech disorders; Primary School; younger students; severe speech disorders; correctional and speech therapy work; children reading; reading activity; reading skills; conscious reading

В последнее время число детей с речевыми расстройствами увеличивается. Среди них особую группу составляют младшие школьники, которые имеют тяжелые нарушения речи (далее – ТНР).

Современное понимание термина дети с тяжелыми нарушениями речи представлено в работах О. Е. Грибовой, Р. Е. Левиной, З. А. Репиной, Г. В. Чиркиной и многих других авторов. Среди них выделяют группу детей с дизартрией, для которых характерно расстройство моторной сферы, проявляющееся в общей, мелкой, артикуляционной моторике, а также нарушения произносительной, фонематической, лексической и грамматической сторон речи. Все это является препятствием к полноценному овладению навыков чтения и письма, которые являются основными составляющими письменной речи [7, с. 43].

Многие авторы (Г. А. Каше, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина и другие) отмечают, что нарушения устной речи и чтения являются результатом воздействия единого патогенетического фактора. Поэтому прослеживается взаимосвязь между данными процессами: у детей с дизартрией прежде всего наблюдается расстройство устной речи, а позднее, как следствие этого, возникают нарушения чтения и письма [10, с. 35].

На основе изучения литературы по проблеме исследования (А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Е. Н. Российская, И. Н. Садовникова) выявлено, что чтение является одним из видов письменной речи и представляет наиболее высокую ступень речевого развития. Как отмечает Р. И. Лалаева, чтение – это сложный процесс взаимодействия зрительного, речедвигательного и речеслухового анализаторов [7, с. 34]. Процесс чтения включает в себя две взаимосвязанные стороны: техническую (прочитывание: способ, скорость и правильность чтения) и смысловую сторону

(понимание читаемого, благодаря соотнесению звуковой оболочки слова с его значением) [11, с. 32].

Сформированность навыка чтения принято характеризовать с помощью пяти его взаимосвязанных и взаимообусловленных качеств: правильность, плавность, беглость, сознательность и выразительность [9, с. 116].

Без правильного озвучивания графических знаков затрудняется понимание отдельных единиц текста, без объяснения значения каждой единицы нельзя усвоить их взаимосвязь, а без видения внутренней связи определенных компонентов текста усложняется возможность осознать смысл всего произведения. В свою очередь, понимание общего смысла произведения помогает правильности чтения отдельных его элементов, а правильное чтение и понимание текста становятся основой для выразительности чтения. Беглость, являясь темпом чтения, при определенных условиях становится средством выразительности [8, с. 121].

Теоретический анализ литературы (Т. Г. Егоров, Н. И. Жинкин, Г. А. Каше, А. Р. Лурия, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Д. Б. Эльконин и других авторов) показал, что для овладения чтением необходима достаточная сформированность неречевых и речевых предпосылок. Среди них выделяют:

- достаточный уровень развития внимания, восприятия, памяти, мышления, сукцессивных процессов, зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза;
- сформированный моторный праксис;
- хорошо развитая слуховая дифференциация звуков;
- правильное звукопроизношение;
- сформированность языкового анализа и синтеза;
- достаточный уровень развития лексико-грамматической стороны речи (пассивный и активный словарь, словообразование и словоизменение).

Недоразвитие одной или нескольких из указанных предпосылок может повлечь за собой нарушение процесса овладения навыком чтения [2; 5].

Нами было проведено обследование, направленное на выявления уровня сформированности навыка осознанного чтения у младших школьников с ТНР на базе ГБОУ СО ЕШИ № 6. В ходе эксперимента было обследовано 10 детей с дизартрией младшего школьного возраста.

Обследование состояния звукопроизношения показало, что у одного испытуемого (10%) не выявлено нарушений произношения звуков, у девяти детей (90%) наблюдались нарушения в виде искажения и замены звуков, у 50% детей отмечено полиморфное нарушение звукопроизношения.

У всех испытуемых выявлено нарушение фонематических процессов, лексико-грамматической систем речи. При исследовании лексической стороны речи была выявлена потребность в проведении коррекционно-логопедических занятий, направленных на обогащение и активиза-

цию номинативного, предикативного, адъективного словаря и словаря наречий.

При обследовании грамматической стороны речи были ошибки при преобразовании единственного числа имен существительных во множественное, при употреблении уменьшительно-ласкательных суффиксов для образования новых слов, а также при образовании прилагательных от существительных и образовании сложных слов.

У обследуемых школьников младшего возраста были выявлены нарушения речи: дизартрия, ринофония и дисфония, которые имеются как самостоятельно, так и в сочетании между собой (дизартрия и дисфония; дизартрия и ринофония) с нарушениями зрительного анализатора.

Нарушение зрительного анализатора влияет на полноценное восприятие окружающей действительности, пространственных отношений и овладение лексико-грамматической стороной и связной речью.

Выявленные во время обследования нарушения речевых и неречевых функций у испытуемых могут стать причиной появлению разных форм дислексии.

Трудности звуко-слогового синтеза, бедный словарь могут стать причиной возникновения семантической дислексии у всех обследуемых.

Недоразвитие лексико-грамматической систем речи могут послужить фактором появления аграмматической дислексии у всех испытуемых.

Трудности различения и узнавания акустически близких звуков, недоразвитие функций звукового анализа и синтеза могут оказаться причиной появления фонематической дислексии у шестерых обследуемых.

Недоразвитие оптико-пространственного восприятия и представлений, нарушение зрительного анализа и синтеза могут стать условием появления оптической дислексии у троих испытуемых.

Таким образом, для формирования навыка осознанного чтения и с целью профилактики дислексии необходимо провести грамотно организованную коррекционно-логопедическую работу.

На основании анализа методической литературы (Е. Ф. Архипова [2], Т. Г. Егоров [5], Г. В. Чиркина [15] и других авторов) и результатов констатирующего эксперимента были выделены направления логопедической работы по формированию навыка осознанного чтения у младших школьников с ТНР.

*1. Развитие моторной сферы:* статической, динамической организации движений и ритмического чувства.

*2. Коррекция нарушений звукопроизношения:* постановка, автоматизация и дифференциация нарушенных звуков.

*3. Формирование и совершенствование фонематических процессов:*  
– обучение опознанию, различению и выделению звуков в слогах, словах и предложениях;

– обучение определению количества, места и последовательности звуков и слогов в слове.

#### *4. Работа с буквой:*

- формирование умения устанавливать связь звука с буквой;
- развитие графомоторных навыков;
- развитие буквенного гнозиса;
- формирование умения ориентироваться на листе бумаги;
- развитие пространственного восприятия, пространственных представлений, зрительно-пространственного анализа и синтеза.

#### *5. Развитие и совершенствование лексико-грамматической системы речи:*

- обогащение и активизация словаря существительных, глаголов, прилагательных, наречий, работа над формированием системной лексики;
- развитие словообразования и словоизменения (образование падежных окончаний существительных, совершенного и несовершенного вида глаголов, имен существительных единственного и множественного числа в различных падежах, форм родительного падежа множественного числа существительных и другое).

#### *6. Формирование навыка осознанного чтения.*

Для развития осознанности чтения применяется аналитическая работа с текстом, которая включает в себя следующие направления:

- словарная работа – предварительное объяснение значения и многократное чтение незнакомых и малознакомых слов, образных языковых средств, введение их в самостоятельную речь детей;
- аналитическое чтение – разбор содержания прочитанного по вопросам учителя или учебника;
- обучение выделению темы (о чем или о ком текст) и основной мысли текста (что о нем говорится);
- обучение пересказу текста по вопросам, иллюстрации или картинному плану;
- творческие работы учащихся – рисование словесных картин к отрывкам текста, рисование иллюстраций, составление характеристик персонажей, устное или письменное составление отзывов о прочитанном [14].

Данные направления работы реализуются на индивидуальных логопедических занятиях, на фронтальных занятиях по развитию речи и произношения, на уроках обучения грамоте (в 1 классе), литературному чтению и грамматическом уроке по окружающему миру (со 2 класса).

На уроках обучения грамоте дети знакомятся с буквами, учатся читать слоги, слова и предложения с новыми звуками и буквами, самостоятельно составлять и прочитывать их. Используется чтение слоговых таблиц, дорожек, многократное чтение, чтение с дополнительного материала, чтение с выполнением различных заданий. Вся эта работа способствует форми-

рованию и развитию техники чтения, предупреждению ошибок, а также выработке навыка осознанного чтения.

На уроках литературного чтения (2–4 классы) идёт систематическая работа по закреплению и совершенствованию навыков чтения у обучающихся.

На уроках по окружающему миру осуществляется работа с деформированным текстом, предложением, работа со словосочетанием. Дети учатся письменно отвечать на вопросы, составлять рассказы по картинам, серии картин.

Для каждого ребенка был составлен индивидуальный план коррекционной работы и подобраны методические приемы и упражнения по формированию навыка осознанного чтения. Использовались работы Е. Ф. Архиповой [2], Ю. Б. Жихаревой-Норкиной [6], Р. И. Лалаевой [7], Н. Э. Теремковой [13] и других авторов.

Нами составлен календарно-тематический план фронтальных и индивидуальных занятий, направленный на формирование навыка осознанного чтения. Темы занятий были подобраны в соответствии со школьной программой, коррекционно-логопедические занятия были адаптированы с учетом тех областей знаний, которые нарушены у детей.

Был проведен контрольный эксперимент, в ходе которого были получены количественные и качественные результаты, показывающие динамику коррекционно-логопедического процесса.

Контрольный эксперимент состоял из нескольких заданий. Целью первого задания было выявление уровня сформированности техники чтения. Второе задание было направлено на изучение понимания текстов [12, с. 142].

Если во время констатирующего эксперимента все обучающиеся допускали при чтении замены слов на основе оптического сходства, смешения оптически сходных букв и смешения букв, обозначающих сходные по акустико-артикуляционным признакам гласные и согласные звуки, то контрольный эксперимент показал ошибки у пяти учащихся только по признаку звонкость-глухость, твердость-мягкость согласных.

Если в констатирующей группе обучающиеся находились на ступени овладения звуко-буквенными обозначениями и слоговым чтением, то в контрольной группе учащиеся находились на ступени слогового чтения и становления целостных приемов восприятия.

Обследование понимания прочитанного показало, что половина обучающихся способны самостоятельно пересказать текст без наводящих вопросов.

Таким образом, формирование навыка осознанного чтения у младших школьников с ТНР зависит от грамотно организованной коррекции

онно-логопедической работы, учитывающей структуру речевого нарушения и индивидуальные особенности каждого ребенка.

### Литература

1. Алмазова А. А., Селиверстов В. И. Русский язык в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи : учеб. пособие для студентов сред. спец. и высш. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Логопедия». М., 2010. 374 с.
2. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М., 2008. 254 с.
3. Винарская Е. Н. Дизартрия. М., 2006. 141 с.
4. Егоров Т. Г. Очерки психологии обучения детей чтению. М., 1953. 144 с.
5. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения. М., 1953. 263 с.
6. Жихарева-Норкина Ю. Б. Домашняя тетрадь для логопедических занятий с детьми. Пособие для логопедов и родителей. М., 2009. Вып. 9. 119 с.
7. Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников : учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. М., 1983. 136 с.
8. Львов М. Р., Горещкий В. Г., Сосновская О. В., Методика преподавания русского языка в начальных классах. М., 2007. 348 с.
9. Рамзаева Т. Г., Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах : учеб. пособие. М., 1979. 431 с.
10. Русецкая М. Н. Нарушение чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин : монография. СПб., 2007. 192 с.
11. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М., 1997. 184 с.
12. Степова О. В. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов, имеющих тяжёлые нарушения речи // Сборник тезисов XIV научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. М., 2016. С. 140–143.
13. Теремкова Н. Э. Логопедические домашние задания для детей с ОНР. М., 2007. 32 с.
14. Трубникова Н. М. Коррекционная работа по преодолению трудностей освоения чтения у младших школьников с детским церебральным параличом и умственной отсталостью // Специальное образование. 2014. № 3 (35). С. 99–107.
15. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М., 1989. 223 с.

## МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ЗАДЕРЖКЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

**Кандалова Карина Юрьевна**, студентка 1 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет; педагог-психолог, учитель-логопед, МАОУ СОШ № 50, г. Екатеринбург, Россия; kandalova.98@bk.ru

**Пеплова Елизавета Дмитриевна**, студентка 1 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет; учитель-дефектолог, МБДОУ детский сад компенсирующего вида № 49, г. Екатеринбург, Россия; peplova2000@gmail.com

**Аннотация.** Данная статья привлекает внимание педагогов, родителей и специалистов к вопросу о неговорящих детях, о раннем педагогическом и коррекционном воздействии, о недопустимости затягивания безречевого периода. В статье наблюдается процесс речевого развития ребенка, который, с одной стороны, предполагает учет не только дидактических, но и методологических принципов, позволяющих дошкольному педагогу выбирать подходящие средства для речевого развития. С другой стороны, основой организации процесса речевого развития является дошкольное образовательное учебное пособие, где определяется объем речевых способностей и умений, требования к разным возрастным группам. Но особенности и закономерности речевого развития ребенка должны быть приняты во внимание, когда выбор методов самореализации и самоорганизации, способов и средств речи ребенка становится актуальным.

**Ключевые слова:** логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; общение детей; эффективные способы общения; речевые игры; логопедические приемы; неговорящий ребенок; задержка речевого развития

## METHODS OF ACTIVATING SPEECH ACTIVITY WITH DELAYED SPEECH DEVELOPMENT

**Kandalova Karina Yuryevna**, 1<sup>st</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University; Teacher-Psychologist, Teacher-Speech Therapist, Secondary School No. 50, Ekaterinburg, Russia

**Peplova Elizaveta Dmitrievna**, 1<sup>st</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University; Defectologist-Teacher, Kindergarten of Compensating Type No. 49, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** This article draws the attention of teachers, parents and specialists to the issue of non-speaking children, early pedagogical and correctional impact, and the inadmissibility of prolonging the speechless period. The article observes the process of a child's speech development, which, on the one hand, involves taking into account not only didactic, but also methodological principles that allow a preschool teacher to choose suitable means for speech development. On the other hand, the basis of the organization of the process of speech development is a preschool educational textbook,



which defines the volume of speech abilities and skills, requirements for different age groups. But the peculiarities and patterns of a child's speech development should be taken into account when choosing methods of self-realization and self-organization, the ways and means of the child's speech becomes relevant.

**Keywords:** speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; communication of children; effective ways of communication; speech games; speech therapy techniques; non-speaking child; delayed speech development

Ни для кого не секрет, что сформированная грамотная речь у ребенка служит основным условием для его успешного обучения. Речь выполняет функцию общения ребенка с окружающими людьми, она является базой для развития мышления, обеспечивает возможность планирования и регуляции поведения, а также служит организацией всей его жизни, влияет на развитие личности и социализации в целом.

По определению С. Л. Рубинштейна, «Речь – это деятельность общения – выражения, воздействия, сообщения посредством языка». Речь – это форма существования сознания (мыслей, чувств) для другого, служащая средством общения с ним, и форма обобщенного отражения действительности или форма осуществления мышления [16, с. 187].

А. А. Бодалев предлагает рассматривать общение как «взаимодействие людей, содержанием которого является обмен информацией с помощью различных средств коммуникации для установления взаимоотношений между людьми» [11].

Можно ли определить появление речевых нарушений в раннем возрасте? Да, если вы знаете, на что следует обратить внимание.

На этапе родов это шкала APGAR, которая измеряет общее состояние новорожденного. Оценка ниже 5 баллов свидетельствует о том, что ребенок нуждается в помощи специалистов до определенного возраста и чем раньше начнется адаптация и коррекционная работа, тем лучше.

Гуление, поведение малыша во время кормления, реакция на внешние раздражители (или их отсутствие), двигательная активность может многое рассказать наблюдательным родителям, опекунам. Особое внимание уделяется формированию сенсорных систем: зрения, слуха, обоняния, тактильных ощущений – так как своевременное развитие позволит избежать появления проблемы запуска речи у неговорящих детей. Вышеперечисленное является фундаментом, на котором строится «храм» речи. Если в фундаменте есть зазоры, построить красивое здание не удастся.

Причинами «молчаливого» развития у ребенка, на формирование речи влияют многие факторы: плохая экологическая обстановка, социальные факторы, поведение будущих родителей, а также наследственные заболевания. Молчание ребенка часто является симптомом серьезных органических нарушений или патогенных процессов в организме (например: слепота, глухота, гидроцефалия и др.). Любые педагогические мето-

ды не дадут никакого результата, если рекомендации врачей будут проигнорированы.

Начинать речь у неговорящих детей рекомендуется в современных методиках с двухлетнего возраста. Однако это не значит, что работа по формированию когнитивных, мыслительных процессов, памяти, двигательной активности не ведется. При успешном применении методов и приемов педагогического воздействия во многом зависит от того, насколько хорошо развиты перечисленные характеристики.

Подробнее разберем причины возникновения молчаливого ребенка.

1. Нарушение слуха. Как понять, что у ребенка нарушен слух? Можно заметить следующие симптомы:

- ребенок не дает реакции или не откликается на свое имя и на голос взрослого;

- так же нет реакции на громкие и внезапные звуки;

- не поворачивает голову к звучащей игрушке;

- отсутствует гуление и лепет;

- в течение первых двух лет жизни ребенок не начинает говорить слова и фразы;

- не обращает внимания на говорящего, если тот не находится в поле зрения ребенка.

2. Темповая задержка. Каждый ребенок индивидуален и развитие у них протекает по-разному. По такому же принципу протекает развитие у других высших психических функций у каждого ребенка (мышление, внимание, память и др.).

3. Отсутствие или сниженная мотивация к говорению «Зачем мне что-то произносить, если меня и так понимают?» Отсутствие мотивации к речи равно отсутствию речи. Зачастую это происходит из-за гиперопеки над ребенком. Ребенок только покажет пальцем на игрушку, не успев даже подумать, как назвать, родители тут же вручают ему эту игрушку.

4. Речевой негативизм. «Произнеси!», «Скажи!», «Повтори!». Такие излишние принудительные требования со стороны взрослого с целью вытащить хоть одно слово из ребёнка, также являются причиной отсутствия речи.

5. Педагогическая запущенность. Для формирования речи у ребенка важно разговаривать с ним! Как бы банально это не звучало, но ребенку с самого рождения нужно общение. Для ребенка очень важно общение, и если с ним не разговаривают, не поддерживают его, то развитие речи невозможно.

6. Незрелость речевого аппарата. Важную роль при формировании и развитии речи играет уровень сформированности речевого аппарата. По каким признакам можно узнать, что у ребенка недоразвита артикуляционная система? Можно заметить, что у него постоянно приоткрыт рот,

трудности с пережевыванием твёрдой пищи, саливация. Также к проблемам с артикуляционным аппаратом можно отнести: пониженный или повышенный тонус мышц, короткая уздечка и др. Для решения данной проблемы речевой аппарат тренируют посредством артикуляционной гимнастики и логомассажа.

7. Несформированность речевого дыхания. Наш дыхательный аппарат реализует множество функций и активно участвует в образовании голоса и звука. Данное дыхание имеет название «речевое дыхание» и является произвольным процессом, в отличие от физиологического дыхания. Если же речевое дыхание не сформировано, то возникают сложности с правильным произношением, а также возникают проблемы в построении плавной и слитной речи.

8. Двуязычная семья. Дети-билингвы зачастую начинают говорить с отставанием от нормы, так как они оказались в более сложной для них ситуации, когда слышат вокруг себя речь на разных языках. Поэтому для перестройки с одного языка на другой нужно определенное время. Для таких детей уместна и задержка речевого развития и ошибки в построении фраз.

9. Стрессовые ситуации, они могут проявляться по-разному, например: раздражительностью, ухудшением сна и аппетита, беспричинной плаксивостью и др. Что может спровоцировать стресс? Сильный испуг, отсутствие благоприятного взаимодействия внутри семьи, разлука с матерью, поход в детский сад (тяжелая адаптация) и пр.

10. Нарушение интеллекта. Развитие речи напрямую зависит от развития интеллекта. Например, генетическое заболевание, такие как: аутизм, умственная отсталость, могут сопутствовать отсутствием речи [3, с. 115].

Развитие и формирование речи связано с развитием интеллекта у ребенка.

Начало речи у неговорящих детей начинается с развития и установления взаимодействия сенсорных систем (обоняние, вкус, осязание и др.). В данном случае возраст ребенка не играет большой роли, так как обойти первую стадию развития без последствий невозможно. Поэтому и годовалый, и двухлетний ребенок должны пройти этап сенсорной интеграции, после чего начинается работа по формированию речевых навыков. Естественно, раннее овладение сенсорными стандартами дает ребенку преимущество для дальнейшего освоения окружающего пространства.

Ребенок является зеркалом семьи, то есть отражением значимого взрослого, так как природа обеспечила ребенку подражание. И метод развития, который в полной мере использует эту врожденную особенность – это игра. Запуск речи у молчаливых детей основан на наблюдаемых ежедневных действиях и событиях, которые переносятся в игру (имитация

звука летающей пчелы, транспорта и т. д.). Со временем мышление и восприятие ребенком мира изменятся, а вслед за ними и ведущая (развивающаяся) деятельность. Но до 5 лет – это игра. У детей дошкольного возраста в онтогенезе ведущей деятельностью является – игра, простыми словами игровая деятельность.

Не стоит забывать о том, что методы работы с детьми с нарушениями слуха отличаются от методов взаимодействия со слабовидящими детьми. Поскольку одинаковых нарушений развития не существует, не может быть одинаково положительного результата от применения одной и той же методики к разным категориям логопедов. Поэтому осознание родителем характера и степени нарушений развития ребенка позволяет выбирать из целого ряда программ и курсов именно то, что подходит малышу на текущем этапе его развития.

Одним из популярных методов запуска речи среди неговорящих детей для логопедов является автор Новикова-Иванцова Т. Н. Это система педагогического воздействия на логопеда, которая должна сочетаться для эффективности с наблюдением врача (при необходимости с медикаментозным, физиотерапевтическим воздействием).

Неврологические приемы для запуска речи у неговорящих детей обычно включают использование методов арт-терапии, сенсорной интеграции, использование современного (IT) программного обеспечения, стимуляцию аппаратом Томатиса, (ритм, свет, музыкотерапию).

Существуют определенные принципы построения речи неговорящих детей в обучении:

- первым является непрерывность занятий, то есть обучение должно быть регулярным, без длительных пропусков занятий;

- ко второму принципу относится: одновременное развитие ВПФ: памяти, мышления, внимания, мелкой моторики;

- одним из важных принципов является – речевая среда, неговорящие дети особенно нуждаются в постоянном общении и позитивном эмоциональном контакте с родителями, опекунами.

- немаловажно улучшение кровоснабжения головного мозга, то есть физические нагрузки, это могут быть такие виды деятельности как гимнастика, посещение бассейна [1, с. 56].

Для работы и выстраивания занятий с неговорящими детьми, можно использовать, таких авторов как: Методика Новиковой-Иванцовой, «Мои первые слова» Н. А. Шишкиной, Методика Татьяны Грузиновой.

Методика по Т. Н. Новиковой-Иванцовой, хорошо используется не только при всех видах алалии, но при таких нарушениях как ДЦП и расстройствах аутистического спектра. Данный материал так же подходит детям, перенесшим кохлеарную имплантацию, имеющим трудности со слоговой структурой речи, артикуляцией звуков, темпом и ритмом речи.

Методика по Н. А. Шишкиной для запуска речи у неговорящих детей основана на принципах развивающего обучения и единстве обучающих, воспитательных, коррекционных и развивающих целей. Зачастую появление и развитие речи происходит в результате разнообразной деятельности ребенка. Первую очередь ребенок осваивает гласные звуки, а после добавляет к ним уже согласные, порядок изучения происходит от простого к сложному.

Методика по Т. В. Грузиновой, основана на системном подходе к речи как к сложному механизму. Если при диагностике у ребенка выявляется недостаточное развитие определенных функций, то задача логопеда их «нарастить» или специалист формирует речь в условиях их недостатка, если из-за органических патологий восполнить их невозможно. В данном случае упор делается на развитие мотивации ребенка и использование всех возможных в данном случае «базисов»: музыки, ритмики, жестов и пр.

Формат игровой логопедии подходит для ребят с алалией разного вида, эпилепсией, общим недоразвитием речи, синдромом Дауна, расстройствами аутистического спектра.

Чем раньше начнется комплексная помощь врачей и педагогов в развитии и адаптации ребенка к окружающему миру, тем быстрее и безопаснее будет проведена коррекционная работа. Не стоит забывать, что чувствительный период речевого развития заканчивается к 7-8 годам и дальнейшие попытки исправить нарушение будут более трудоемкими и болезненными.

### Литература

1. Башинская Т. В., Пятница Т. В. Как превратить неговорящего ребенка в болтуна (из опыта преодоления моторной алалии) : пособие для учителей-дефектологов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования. Мозырь, 2008. 346 с.

2. Баилова Т. А. Воспитание в семье ребенка раннего возраста со сложным сенсорным или множественным нарушением // Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. № 20. URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-8/vospitanie-v-seme-rebenka-rannego> (дата обращения: 10.04.2023).

3. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1960. 500 с.

4. Громова О. Е. Методика формирования начального детского лексикона. Москва, 2003. 176 с.

5. Глозман Ж. М. Нейропсихология детского возраста. М., 2009. 272 с.

6. Елагина М. Г. Почему ребенок не говорит // Дошкольное воспитание. 1988. № 4. С. 44–53.

7. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : кн. для логопеда. Екатеринбург, 1998. 320 с.

8. Жукова Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей : учеб.-метод. пособие. М., 1994. 96 с.

9. Исенина Е. И. Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза: (Дословесный период) : учеб. пособие. Иваново, 1983. 77 с.

10. Кузьмина Н. И., Рождественская В. И. Воспитание речи у детей с моторной алалией. М., 1978. 61 с.

11. Кулькова Н. Л. Запускаем речь у неговорящих детей. Диагностика и коррекция. От безречия до фразы. Ростов-н/Д., 2023. 118 с.

12. Левина Р. Е. К психологии детской речи в патологических случаях. М., 1936. 76 с.

13. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М., 1998. 680 с.

14. Новикова-Иванцова Т. Н. От слова к фразе. Москва, 2006. 165 с.

15. Павлова Л. Н. Раннее детство: развитие речи и мышления. М., 2000. 163 с.

16. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии : учеб. пособие. М., 1989. 223 с.

## **МНЕМОТЕХНИКА КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**Копысова Анастасия Валерьевна**, учитель-логопед, муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средней общеобразовательной школы № 5, г. Пыть-Ях, ХМАО-Югра, Россия; leankovs@mail.ru

**Аннотация.** Актуальность выбранной темы обусловлена увеличением потребности в логопедической помощи населения школьного возраста и необходимостью поиска современных и эффективных способов преодоления речевых нарушений. В статье раскрываются возможности применения мнемотехники в работе по коррекции устной речи и нарушений письма у обучающихся. Описаны общие психологические и речевые особенности, которые характерны для обучающихся различных нозологических групп. Обоснованы выбор данной методики запоминания информации и ее положительное влияние на речевое развитие. Предложено краткое описание содержания работы с конкретными примерами использования приемов мнемотехники для коррекции фонетической стороны, а также преодоления нарушения письма, в частности, дизорфографии, у детей школьного возраста. Описана уникальность методики, позволяющая применять ее на разных этапах коррекционной работы и с обучающимися разных возрастных категорий. Организация процесса коррекционной работы с использованием мнемотехники позволяет представить трудный речевой материал в доступной для учеников форме, решить широкий спектр коррекционных задач, создать ситуацию успеха в учебной деятельности. Материалы статьи будут полезны для специалистов школ (учителей-логопедов, дефектологов, учителей) и родителей (законных представителей) обучающихся.

**Ключевые слова:** логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; ОВЗ; дети с ограниченными возможностями здоровья; ограниченные возможности здоровья; мнемотехники; устная речь; нарушения письма; дисграфия; логопедическая работа

## **MNEMONICS AS A MEANS OF CORRECTION SPEECH DISORDERS IN STUDENTS WITH DISABILITIES**

**Kopysova Anastasia Valerievna**, Speech Therapist, Municipal Budgetary Educational Institution of Secondary School No. 5, Pyt-Yakh, Russia

**Abstract.** The relevance of the chosen topic is due to the increase in the need for speech therapy assistance to the school-age population and the need to find modern and effective ways to correction speech disorders. The article reveals the possibilities of using mnemonics in the work on the correction of speech and writing disorders in schoolchildren. The general psychological and speech features that are typical for schoolchildren of various nosological groups are described. The choice of this method of memorizing information and its positive impact on speech development are substantiated. A brief description of the content of the work with specific examples of the use of mnemonics to correct the phonetic side, writing disorders, in particular, dysorthography, in school-age children is proposed. The uniqueness of the methodology

is described, which makes it possible to apply it at different stages of correctional work and with children of different age categories. The organization of the process of correctional work using mnemonics makes it possible to present difficult speech material in an accessible form for school-age children, to solve a wide range of correctional tasks, and to create a situation of success in educational activities. The materials of the article will be useful for school specialists (speech therapists, defectologists, teachers) and parents of students.

**Keywords:** speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; children with disabilities; limited health opportunities; mnemonics; oral speech; writing violations; dysgraphia; speech therapy work

Современный этап развития коррекционной педагогики предполагает поиск и использование новых средств коррекции речевого недоразвития, а от специалиста требуется гибко и творчески подходить к решению ежедневных практических задач.

Особую категорию обучающихся, нуждающихся в помощи учителя-логопеда, составляют дети различных нозологических групп, имеющие нарушения как устной, так и письменной речи. Такие дети, как правило, имеют трудности приема, переработки, структурирования и запоминания полученной информации, а также оформления ее в виде устного и письменного высказывания. Такие трудности снижают мотивацию к обучению, негативно отражаются на психоэмоциональном состоянии, а также препятствуют успешному и полноценному освоению образовательных программ.

Одной из эффективных методик, позволяющих решить эти задачи, является мнемотехника. Это подтверждается в трудах таких исследователей, как Т. В. Большева, В. К. Воробьева, Л. С. Выготский, В. П. Глухов, Л. Н. Ефименкова, Т. С. Комарова, Т. А. Ткаченко, Н. А. Чевелева. Согласно их взглядам, использование графических схем помогает эффективно запомнить, сохранить и воспроизвести нужный речевой материал, облегчить поиск и запоминание языковых единиц.

Цель использования мнемотехники – освоение приемов запоминания большого объема информации и структурированного его воспроизведения [10, с. 106].

Мнемотехника позволяет визуализировать слова, тем самым увеличивая скорость запоминания и объем информации.

Важное свойство психики – ее ассоциативность. Запоминаемая информация хранится в памяти в виде длинных, сложно организованных цепочек ассоциаций, которые мозг выстраивает между разными образами и понятиями [14, с. 31]. Механизм работы мнемотехники заключается в запоминании связей между несколькими элементами информации, образовании определенных связей и ассоциаций [8, с. 7]. Цепочки этих ассоциаций помогают легко вспомнить информацию в нужный момент. Важ-



но знать не обезличенное слово, а его связь с конкретным предметом или ситуацией [6, с. 30].

Мнемотехника предназначена для запоминания точной, конкретной информации. Чем сложнее информация, тем проще ее будет запомнить с использованием данной методики. Когда ребенок в своем воображении соединяет несколько зрительных образов, мозг фиксирует эту взаимосвязь. И в дальнейшем при припоминании по одному из образов этой ассоциации мозг воспроизводит все ранее соединенные образы [5, с. 3].

Методику можно использовать на разных этапах логопедической работы, решая широкий спектр образовательных и развивающих задач.

В основном мнемотехнику используют для развития связной речи [3, с. 8]. Мною она активно используется в работе по развитию фонетической стороны речи, коррекции дисграфии и дизорфографии у обучающихся.

Использование мнемотехники как средства преодоления речевых нарушений у обучающихся осуществлялось на базе средней общеобразовательной школы ХМАО-Югры, города Пыть-Яха. В эксперименте приняли участие обучающиеся 7-14 лет. Среди них 3 ребенка младшего школьного возраста, имеющие по заключению ПМПК тяжелое нарушение речи (ТНР), задержку психического развития (ЗПР), интеллектуальные нарушения (умственную отсталость); 5 детей среднего школьного возраста, из которых 4 с ЗПР, 1 с ТНР, 1 с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью). На основании изучения теоретических исследований, посвященных использованию мнемотехники для коррекции речевого недоразвития, анализа результатов сформированности устной и письменной речи испытуемых был составлен перспективный план индивидуальной коррекционной работы по преодолению нарушений устной речи и письма.

На этапе коррекции звукопроизношения широко использовались схемы артикуляции звуков (положение органов артикуляции). Например, при автоматизации звуков в словах ребенку предлагалось в специальной таблице – «домике звуков» – определить место изучаемого звука в слове (начало, середина или конец) и схематично изобразить звук. Это позволяло акцентировать внимание ребенка на изучаемом звуке и правильно его артикулировать.

При нарушениях письменной речи, например, дизорфографии, трудные для понимания и непонятные для применения орфографические правила можно оформить в виде схемы, которая будет понятна ребенку. Так, например, правило о правописании разделительного твердого знака схематично изображалось следующим образом: в центре таблицы ставится твердый знак, слева от него – символ приставки, под которым рисуется синий круг (обозначение согласного звука на конце приставки); справа от

твердого знака – красный круг (символ гласных звуков) и буквы Е, Ё, Ю, Я. Эта схема сопоставлялась со словом с изучаемой орфограммой, что помогало визуализировать правило и правильно его использовать.

Таким образом, составлялись мнемотаблицы – схемы, в которых заложена определенная информация (изучаемое правило, характеристика звука), состоящие из нескольких изображений, соответствующих словам текста [3, с. 85].

Для обучающихся начальных классов, которые только недавно усвоили навыки письма, буквы представляют собой непонятный, неинтересный и «неживой» набор элементов. В связи с этим им трудно запомнить и применить на практике правило о правописании, например, непроверяемых гласных в корне слова. К. Д. Ушинский говорил, что ребенок мыслит образами. Поэтому для прочного и эмоционально окрашенного запоминания словарных слов можно «оживить» буквы, создать их яркий образ в конкретном слове [2, с. 2]. Так в слове «автомобиль» можно превратить буквы о в колеса; в слове «посуда» буква о станет тарелкой; а в «яблоке» спрячется пара вкусных круглых яблок. Творческий подход в предъявлении речевого материала делает занятие интересным, веселым, а процесс усвоения правил становится легче.

Уникальность методики заключается в том, что она:

- 1) универсальна – подходит для работы с обучающимися любого возраста по всем направлениям коррекционной работы;
- 2) индивидуальна – обучающийся использует понятные и доступные для него знаки и символы;
- 3) проста и доступна в использовании, не требует специальных художественных навыков и оборудования.

Использование мнемотехники повышает интерес к занятию, настраивает детей на продуктивное взаимодействие со специалистом, поддерживает положительный эмоциональный фон, способствует более прочному усвоению знаний и мотивирует для самостоятельного домашнего закрепления.

Таким образом, мнемотехнику можно по праву считать эффективным средством развития не только памяти, мыслительных процессов, творческого потенциала, но и преодоления речевых нарушений.

### **Литература**

1. Акименко В. М. Развивающие технологии в логопедии. Ростов-н/Д., 2011. 109 с.
2. Брагина Е. И. Использование мнемотехнических приемов в словарно-орфографической работе в начальной школе // Начальная школа: плюс до и после. 2008. № 9. С. 1–3.
3. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М., 2005. 88 с.

4. Житникова Л. М. Учите детей запоминать. М., 1985. 87 с.
5. Зиганов М. А., Козаренко В. А. Мнемотехника. Запоминание на основе визуального мышления. М., 2016. 173 с.
6. Козаренко В. А. Учебник мнемотехники. М., 2015. 345 с.
7. Малетина Н. С., Пономарева Л. В. Моделирование в описательной речи детей с ОНР // Воспитание и обучение. 2004. № 6. С. 64–68.
8. Матюгин И. Ю., Рыбникова И. К. Методы развития памяти, образного мышления, воображения. Волгоград, 1999. 52 с.
9. Огородникова Л. А. Развитие мнемических способностей младших школьников. Ярославль, 2016. 22 с.
10. Омельченко Л. В. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи // Логопед. 2008. № 4. С. 102–115.
11. Пронина М. В., Бисалиева С. К. Эффективные способы успешного запоминания учебного материала младшими школьниками. Чебоксары, 2017. 158 с.
12. Ткаченко Т. А. Использование схем в составлении описательных рассказов // Дошкольное воспитание. 1990. № 10. С. 16–21.
13. Черемошкина Л. В., Осинина Т. Н. Мнемические способности школьников как фактор успешности воспроизведения учебного материала // Психология обучения. 2011. № 4. С. 21–36.
14. Черемошкина Л. В. Развитие памяти у детей. М., 2005. 96 с.
15. Шадриков В. Д., Черемошкина Л. В. Мнемические способности: развитие и диагностика. М., 1990. 176 с.

## **РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ КАК ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ**

**Коротаяева Ирина Алексеевна**, учитель-логопед, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение № 9, г. Екатеринбург, Россия; ira.lady-f33867@yandex.ru

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме формирования и развития пространственных представлений у детей дошкольного возраста. Автор статьи говорит об особенностях развития детей в современных условиях. Поднимает проблему школьной неуспеваемости детей. Письмо и чтение – являются сложным психическим процессом, включающим в свою структуру вербальные и невербальные формы психических процессов. Отмечает, что дефицит двигательной и игровой деятельности негативно влияет на развитие высших психических процессов. Опираясь, на научные исследования, говорит, что одним из важнейших показателей развития ребенка и готовности к школьному обучению является сформированность пространственных представлений, определяющий уровень успешности усвоения базовых навыков письма и чтения. Автор представляет опыт педагогического сопровождения детей с общим недоразвитием речи по формированию пространственных представлений, на основе поэтапности развития пространственно-временных представлений в онтогенезе. Школьные трудности невозможно элиминировать упорной тренировкой ребенка на письмо или чтение, как это часто бывает. Проблемы в обучении решаются при условии своевременной коррекционно-развивающей работы с детьми, что неоднократно подтверждено современными исследованиями. Важно вовремя провести профилактику и гармонизировать психическое развитие детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; дошкольники; ОНР; общее недоразвитие речи; связная речь; логопедическая работа; пространственные представления; временные представления; речевой онтогенез; игровые тренинги; нарушения письма; дисграфия; письменная речь

### **THE DEVELOPMENT OF SPATIAL REPRESENTATIONS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH UNDERDEVELOPMENT, AS PREVENTION OF VIOLATIONS OF WRITTEN SPEECH**

**Korotayeva Irina Alekseevna**, Speech Therapist Teacher, Municipal Budget Preschool Educational Institution No. 9, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article is devoted to the problem of the formation and development of spatial representations in preschool children. The author of the article talks about the peculiarities of children's development in modern conditions. Raises the problem of children's school failure. Writing and reading are a complex mental process that in-

cludes verbal and nonverbal forms of mental processes in its structure. He notes that the deficit of motor and gaming activity negatively affects the development of higher mental processes. Relying on scientific research, he says that one of the most important indicators of a child's development and readiness for school is the level of formation of spatial representations, which determines the level of success in mastering basic writing and reading skills. The author presents the experience of pedagogical support of children with a general speech disorder on the formation of spatial representations, based on the gradual development of spatial-temporal representations in ontogenesis. School difficulties cannot be eliminated by persistent training of the child for writing or reading, as it often happens. Problems in learning are solved on the condition of timely correctional and developmental work with a child, which has been repeatedly confirmed by modern research. It is important to timely prevent and harmonize the mental development of preschool children with severe speech disorders.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; preschoolers; general underdevelopment of speech; connected speech; speech therapy work; spatial representations; temporary representations; speech ontogenesis; game trainings; writing violations; dysgraphia; written language

Каждый ребенок уникален, даже если его диагноз совпадает с диагнозом еще тысячи детей. Такой подход универсален в отношении детей с самыми различными вариантами отклоняющегося или атипичного развития, в том числе в отношении детей с нарушениями речи. Однако педагогические наблюдения позволяют выделить общие неблагоприятные тенденции в развитии детей информационного века. При большой зрительной стимуляции, недостаточном двигательном опыте, дефиците игровой деятельности, отмечается задержка моторного и речевого развития, эмоционально-личностная незрелость, слабость зрительно-пространственной ориентировки, мозаичность формирования когнитивной сферы, трудность коммуникативного взаимодействия, несформированность произвольной саморегуляции. Все это дает основание утверждать, что формирование учебных навыков у младших школьников, которое опирается на незрелые психические процессы приводит в целом – к учебной и социальной неуспешности.

Поднимая проблему психологических причин школьной неуспеваемости, необходимо, прежде всего, изучить научные труды о формировании мозговой организации высших психических функциях, их развития и реабилитации, которые связаны с именами: Т. В. Ахутина, Н. А. Бернштейн, Л. С. Выготский, Ж. М. Глоzman, А. Р. Лурия, А. В. Семенович, Л. С. Цветкова.

По мнению психологов, основу формирования базисных учебных навыков составляют зрительно-пространственные, акустико-пространственные, тактильно-пространственные, кинестетико-пространственные, временные представления, зрительно-моторные и слухо-моторные координации. Недостаточная сформированность простран-

ственных представлений лежит в основе до 47% трудностей, испытываемых школьниками при формировании навыков письма и чтению [13, с. 9].

Изучить феноменологию школьных трудностей при формировании чтения и письма, их взаимозависимость от развития высших психических функций становится возможным благодаря А. Ф. Ануфриеву, М. М. Безруких, Б. С. Волкову, Ж. М. Глоzman, А. С. Сиротюк, А. Л. Сиротюк.

Современные условия жизни диктуют свои особенности формирования пространственных представлений у детей. Ученые отмечают, что в информационном веке дети осваивают пространство менее качественно, чем предыдущие поколения. Прежде всего, это связано с дефицитом двигательного и игрового опыта. Большую часть жизни дети проводят, в манежах, колясках, автомобильных креслах. Придомовые территории и территории образовательных учреждений обнесены заборами, что ограничивает перемещение детей в пространстве. К сожалению, в настоящее время исчезла «дворовая культура», которая включала в себя подвижные игры с правилами, различными движениями, ритмами, прыжками. Компьютерные игры не формируют пространственные ориентировки, так необходимые при обучении чтению, письму и математике.

Делая выводы, строим систему сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи с учетом влияния современных условий жизни. Коррекционно-педагогическое сопровождение включает взаимодействие с родителями и педагогами. Основная рекомендация для формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста – это необходимость как можно больше играть в подвижные игры и находиться в трехмерном пространстве, как можно меньше взаимодействовать с плоскостью. Занятия с детьми строятся в атмосфере игрового тренинга. Игровой тренинг построен с учетом поэтапности формирования пространственных представлений в онтогенезе.

Развитие пространственной ориентации начинаем с познания схемы собственного тела. Первоначально происходит различие пространственных представлений по вертикали и горизонтали и соотношение этих направлений с определенными частями собственного тела.

Следующий важный этап – это формирование соматогнозиса, телесного самоосознания наряду с развитием двигательной активности. Для развития мозговых структур важно попробовать окружающее пространство на вкус и запах, увидеть, услышать его, а потом интегрировать все образы воедино.

Формируем у детей представления о расположении объектов в пространстве по отношению к его собственному телу. Ребенок должен ощутить: «Я впереди Пети, я под столом, я за стулом, стол слева от меня».

Если ребенком усвоена ориентировка в пространстве собственного тела, становится возможным понимание пространственных взаимоотно-

шений любых объектов, окружающих ребенка. Поэтому следующим этапом становится формирование представлений о взаимоотношениях между внешними объектами: «карандаш лежит на книжке».

Вершиной усвоения пространственных представлений становится словесное обозначение в речи ребенка или квазипространство. Сюда относятся логико-грамматические конструкции, смысл которых зависит от употребления падежных конструкций, предлогов, сравнительных категорий.

Абстрагированное от наглядных чувственных образов квазипространство, отраженное в речи является результатом всех этапов работы. Формируем временные соотношения и глубинные образы сознания: перед праздником и после праздника, на протяжении трех лет. Вводим в активный словарь детей не только предлоги, которые первоначально означают пространственные отношения, но и слова, обозначающие разные свойства и виды деятельности.

И если, говорить о развитии восприятия, понимания речевых оборотов, связанных с наглядными пространственными обозначениями, то больше эта работа велась на предыдущих этапах, на последнем этапе фокус внимания смещается на сам процесс формирования речи. Логопедические технологии подбираются в соответствии с индивидуальными психическими и речевыми особенностями детей и гибко внедряются в коррекционно-развивающий процесс.

После применения данного игрового тренинга отмечается положительная динамика в развитии высших психических процессов у детей. Поэтому, мы можем говорить о проводимом системно-динамическом характере педагогического сопровождения процессов развития, обеспечивающем полимодальность воздействия. Отмечается положительная динамика в формировании двигательной сферы, пространственно-временных представлений, регуляторных функций, повышении уровня работоспособности. Расширился активный словарь детей, возросла речевая активность. Дети активно используют в самостоятельной речи сложные предлоги, сравнительные конструкции, значительно легче ориентируются во временных отношениях.

В созданном игровом пространстве дети получают новый эмоциональный, двигательный, пространственный, коммуникативный, интеллектуальный опыт. Выбатывается произвольность, развивается речь, пространственно-временные представления. Согласно классической психологии, в поэтапном игровом развитии, формируются все необходимые механизмы, для успешного обучения, и в частности для овладения чтением и грамотным письмом.

Таким образом, наблюдения показывают, что восполнение дефицита двигательного и игрового опыта детей, оказывает положительное влияние на формирование пространственно-временных представлений и со-

здает основание для прогноза успешности обучения и социализации ребенка в школе.

### Литература

1. Баниэль А. Дети с неограниченными возможностями: Метод пробуждения мозга для улучшения жизни особых детей. М., 2022. 333 с.
2. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии. Теория и практика. Москва, 2021. 544 с.
3. Годдард Б. С. Хорошо сбалансированный ребенок: движение и раннее развитие. М., 2020. 192 с.
4. Годдард Б. С. Оценка нейромоторной готовности к обучению. М., 2017. 96 с.
5. Ефимов О. И., Ефимов В. Л. Зачем ребенку речь? Диалоги невролога и логопеда о развитии особых детей. СПб., 2017. 384 с.
6. Ефимов О. И., Ефимова В. Л. Педагогика, изменяющая мозг. Диалоги невролога и логопеда о развитии детей. М., 2019. 288 с.
7. Колганова В. С. Нейропсихологические занятия с детьми : в 2 ч. М., 2015. Ч. 2. 144 с.
8. Лурия А. Р. Высшие Кортиковые функции человека. СПб., 2019. 768 с.
9. Лурия А. Язык и сознание. СПб., 2021. 448 с.
10. Овчинникова Т. С., Черная О. В., Баряева Л. Б. Занятия, упражнения и игры с мячами, на мячах, в мячах. Обучение, коррекция, профилактика : учебно-методическое пособие к Программе воспитания и обучения дошкольников с ТНР. СПб., 2010. 248 с.
11. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / под ред. Ж. М. Глозмана. М., 2018. 336 с.
12. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза : учебное пособие. М., 2015. 474 с.
13. Сиротюк А. Л., Сиротюк А. С. Психологическая основа формирования учебных навыков школьников. М., 2019. 72 с.
14. Степанов В. Г. Нейропедагогика. Мозг и эффективное развитие детей и взрослых: возраст, обучение, творчество, профориентация : учебное пособие. М., 2020. 345 с.
15. Соболева А. Е. Как подготовить ребенка к обучению грамоте. СПб., 2015. 112 с.
16. Соболева А. Е. Как научить ребенка читать. СПб., 2015. 144 с.
17. Уиллис Дж. Как научить ребенка легко учиться. Минск, 2020. 210 с.



## **РЕЗУЛЬТАТЫ ОБСЛЕДОВАНИЯ И ПУТИ КОРРЕКЦИИ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ И ДИЗАРТРИЕЙ**

**Корякина Мария Сергеевна**, студентка 2 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; Lastochka41@mail.ru

**Каракулова Елена Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; log@uspu.ru

**Аннотация.** В статье раскрываются результаты обследования детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, моторной алалией и дизартрией. В работе говорится о важности своевременного выявления данных нарушений у дошкольников, раскрывается сложная структура общего недоразвития речи I и II уровня детей в возрасте 3–4 лет. Анализируются исследования логопедов, психологов, дефектологов, проведенные в данной области. Дети, принимавшие участие в констатирующем эксперименте данного исследования, были поделены на две группы согласно структуре нарушений: дети с ОНР I уровня и СНР и дети с ОНР II уровня. Система оценивания имеющихся навыков импрессивной и экспрессивной речи позволила наиболее точно определить те компоненты речи, над которыми необходимо выстраивать дальнейшую коррекционную деятельность. Также в статье описаны направления и формы логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста с моторной алалией и дизартрией. Особое значение в устранении речевого недоразвития у детей изучаемой категории уделяется развитию высших психических функций, моторных навыков и предлагается система дифференцированного подхода в рамках индивидуальной работы с каждым ребенком.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; дошкольники; ОНР; общее недоразвитие речи; связная речь; логопедическая работа; логопедические обследования; коррекционная работа; комплексный подход; дизартрия; моторная алалия

### **EXAMINATION RESULTS AND WAYS OF CORRECTION OF GENERAL SPEECH UNDEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MOTOR ALALY AND DYSPHATRIA**

**Koryakina Maria Sergeevna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Karakulova Elena Viktorovna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article reveals the results of a survey of preschool children with general underdevelopment of speech, motor alalia and dysarthria. The paper talks about the importance of timely detection of these disorders in preschoolers, reveals the complex structure of the general underdevelopment of speech of I and II levels of children aged 3–4 years. The studies of speech therapists, psychologists, speech pathologists conducted in this area are analyzed. The children who took part in the ascertaining experiment of this study were divided into two groups according to the structure of disorders: children with OHP level I and SAD and children with OHP level II.

The system for evaluating the existing skills of impressive and expressive speech made it possible to most accurately determine those components of speech that need to be developed for further correctional activities. The article also describes the directions and forms of speech therapy work to overcome the general underdevelopment of speech in preschool children with motor alalia and dysarthria. Particular importance in the elimination of speech underdevelopment in children of the category under study is given to the development of higher mental functions, motor skills, and a system of a differentiated approach is proposed within the framework of individual work with each child.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; preschoolers; general underdevelopment of speech; connected speech; speech therapy work; speech therapy examinations; corrective work; complex approach; dysarthria; motor alalia

В период дошкольного детства у ребенка формируются базовые процессы речевой деятельности: зрительное, слуховое восприятие, внимание, память, мышление, об этом писали Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин [2; 6; 15]. Недоразвитие высших психических функций негативно влияет на речевое развитие в дальнейшем, в том числе на уровне лексико-грамматического строя, звукового состава и слоговой структуры слова.

В настоящее время дети дошкольного возраста все чаще нуждаются в коррекционно-педагогической работе по преодолению речевых нарушений. Обратим внимание, что исследованием тяжелых речевых нарушений на протяжении многих лет в отечественной логопедии занимались Г. И. Жаренкова, Г. А. Каше, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спинова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и другие исследователи [5; 8; 14]. Современные исследователи данной проблемы, такие как: Е. М. Мастюкова, Л. И. Белякова, Л. В. Лопатина, И. З. Романчук, Ю. Ф. Гаркуша и другие отмечают рост речевых нарушений среди детей дошкольного возраста в особенностиотягощенных неврологической симптоматикой [8; 9; 15].

По данным А. Н. Корнева, Л. С. Цветковой, Л. С. Чутко тяжелые речевые расстройства связаны с внутриутробными патологиями, генетическими аномалиями, натальными и постнатальными тератогенными факторами, отрицательно влияющими на дальнейшее развитие и жизнедеятельность ребенка [4; 14; 16].

В 70-х годах XX века наблюдение за категорией детей с общим недоразвитием речи позволило выявить первичные и вторичные дефекты

речевых нарушений, где первичным дефектом речевого развития могло быть нарушение интеллекта. И, наоборот, нарушения речи могут привести к снижению когнитивного развития, познавательных процессов и расстройствам эмоционально-волевой сферы.

В теории «речевого онтогенеза», предложенной А. А. Леонтьевым, описывается как в норме ребенок должен усваивать систему языка.

1. Подготовительный этап (от рождения до года).

2. Предшкольный этап (от 2 до 7 лет). В данном периоде выделяются подэтапы: доречевой этап на 1 году жизни ребенка (возникает гуление и лепет); дограмматический этап на 2 году жизни; этап усвоения грамматики на 3 году жизни [6].

Чтобы ребенок благополучно и своевременно прошел все этапы становления речи, у него должен быть:

- достаточный уровень сформированности нервной системы, мозга;
- зрелость необходимых областей мозговых структур;
- четкое взаимодействие мозговых структур и нервной системы в целом;
- развитый периферический артикуляционный аппарат;
- хороший физический слух;
- достаточный уровень психического развития;
- полноценное окружение, способствующее развитию речи;
- богатая игровая, художественная, предметно-практическая и сенсорная среда;
- наличие способности и потребности в осуществлении коммуникаций, когда у ребенка возникает желание общаться, взаимодействовать с внешним миром (сверстниками, взрослыми) [6].

Сравнительный анализ состояния речи детей в возрасте 3–4-х лет с нормотипичным и общим недоразвитием речи показал, что у последних отмечено позднее появление речи, нарушен речевой анализ и синтез, наблюдаются трудности понимания полисемии слов, отсутствие или неправильное употребление предлогов, нарушения фонематического слуха и восприятия, снижен объем активного и пассивного словаря [5].

Опираясь на ведущие принципы Р. Е. Левиной, нами было проведено психолого-педагогическое и логопедическое обследование детей в возрасте 3–4 лет с ОНР I и II уровня, а также ребенка с системным недоразвитием речи.

Для объективной оценки уровня речевого развития дошкольников были применены методики О. А. Безруковой и О. Н. Каленковой, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л. А. Нисневич, А. К. Марковой, Л. Фатиховой и методические рекомендации Н. М. Трубниковой для обследования артикуляционного аппарата и звукопроизношения [1; 3; 7; 12].

В ходе экспериментального изучения мы определили уровни сформированности процессов памяти и внимания; наглядно-образного мышления; эмоционально-волевой сферы; моторики; импрессивной и экспрессивной речи.

Система оценивания результатов диагностики складывалась следующим образом:

За каждое выполненное задание ребенок в совокупности получал 25 баллов (это максимальное количество баллов, которое он мог набрать самостоятельно, без помощи педагога, выполнив все пробы). По каждому направлению обследования детям предлагалось 5 заданий, при правильном выполнении которых начислялось по одному баллу.

Высокий уровень (от 21 до 25 баллов) – ребенок самостоятельно и безошибочно справился с предложенным заданием.

Уровень выше среднего (от 16 до 20 баллов) – ребенок справился с предложенным заданием, допустив небольшое количество ошибок, обратившись за помощью к педагогу в виде отдельных наводящих вопросов.

Средний уровень (от 11 до 15 баллов) – ребенок справился с заданием, обратившись за помощью к педагогу, допустив большое количество ошибок.

Уровень ниже среднего (от 6 до 10 баллов) – ребенок справился с заданием только с помощью педагога; постоянно допускал ошибки, умения и навыки плохо сформированы.

Низкий уровень (от 0 до 5 баллов) – ребенок с заданием не справился по причине не усвоения инструкции; помощь педагога не принимал; умения и навыки не сформированы, мог отказаться от выполнения задания.

По результатам комплексного обследования были сформированы подгруппы детей на основании психолого-педагогической классификации:

Первая группа: дети с ОНР I уровня (2 детей).

Вторая группа: дети с ОНР II уровня (5 детей); с СНР и задержкой психического развития (1 ребенок).

На рисунок 1 представлены сводные результаты диагностики неречевых и речевых процессов у детей изучаемой категории.

У всех испытуемых были отмечены снижение показателей по шкале Апгар, органическое поражение ЦНС отмечалось у 80% обследуемых, все дети экспериментальной группы имели в структуре нарушений псевдобульбарную дизартрию, у них наблюдались нарушения мышечного тонуса, гиперсаливации и синкинезии.

Исследование речевых и неречевых процессов у детей 3–4-х лет показал, что дети с ОНР I демонстрируют трудности не только на уровне активной речи, но показывают низкий уровень сформированности высших психических функций, таких как понимание, память, внимание, мышление. Анализируя качественную составляющую выполнения проб,

следует отметить, что активная речь детей в 70% случаев была стереотипна и однообразна. Обследуемые же с ОНР II уровня смогли показать более высокие результаты по предложенным пробам, демонстрируя на примере активной речи фразы из нескольких слов, увеличенный объём слухоречевой памяти, в этой связи понимание речи и выполнение инструкции было качественнее. Уровень связной речи также остается на достаточно низком уровне в сравнении с нормой.

Таким образом, проведенное исследование показало недостаточный уровень речевых и психических процессов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с моторной алалией и дизартрией. Дети с общим недоразвитием речи I и II уровня, имеющие в структуре нарушения моторную алалию и дизартрию, будут относиться к категории детей с тяжелыми нарушениями речи.

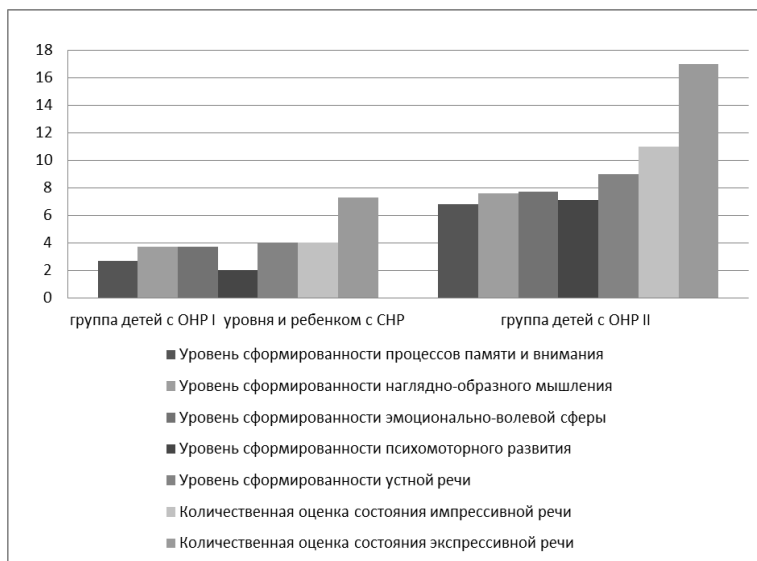


Рис. 1. Сопоставительные данные результатов обследования неречевых и речевых процессов у детей с первой и второй группы

На основании полученных данных были определены направления коррекционной работы для группы детей с ОНР I уровня: развитие высших психических функций в рамках индивидуальных коррекционно-логопедических занятий. В первую очередь, повышение уровня понимания обращенной речи, познавательной деятельности, формирование интереса к игре и развитие слухового внимания, развитие ассоциативного мышления.

Для детей с ОНР II уровня планируются индивидуальные занятия, направленные на формирование навыков артикуляционных укладов зву-

ков и улучшение качества произносительной стороны речи (мелодики, темпа, ритма, дыхания). Коррекционная работа на уровне кинестетических и перцептивных ощущений, на уровне мелкой моторики (кистевое и пальцевое праксиса) улучшение оптико-пространственных представлений. Важными направлениями работы с детьми указанной категории являются развитие лексико-грамматического строя и связной речи.

Для ребенка с системным недоразвитием речи также были предложены индивидуальные коррекционно-логопедические занятия, направленные на развитие подражательной деятельности, произвольного внимания, познавательной деятельности, наглядно-образного мышления, т.е. развития психических процессов как фундамента речевых навыков.

### Литература

1. Безрукова О. А., Каленкова О. Н. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста. М., 2014. 27 с.

2. Выготский Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь. М., 2019. 432 с.

3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Нисневич Л. А. Методика «Карта наблюдений». М. 2000. 34 с.

4. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и патологические аспекты. СПб., 2006. 380 с.

5. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М., 2008. 76 с.

6. Леонтьев А. Н. Основы теории речевой деятельности. М., 2004. 312 с.

7. Маркова А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. М., 1961. С. 59–70.

8. Мастюкова Е. М. Жукова Н. С., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М., 1990. 389 с.

9. Приходько О. Г., Югова О. В. Становление системы ранней помощи в России : монография. М., 2015. 126 с.

10. Репина З. А. Поле речевых чудес. Екатеринбург, 1996. 60 с.

11. Трубникова Н. Е. Логопедические технологии обследования речи. Екатеринбург, 2005. 52 с.

12. Фатихова Л. Ф. Диагностика наглядного мышления дошкольников. Уфа, 2016. 99 с.

13. Филатова И. А., Каракулова Е. В. Организационно-содержательная модель системы комплексного сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития // Специальное образование. 2018. № 3. С. 95–106.

14. Цветкова Л. С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста : учеб. пособие. М., 2006. 296 с.

15. Цейтлин С. Н. Направления и аспекты изучения детской речи // Детская речь как предмет лингвистического исследования. СПб., 2004. 122 с.

16. Чутко Л. С., Ливинская А. М. Специфические расстройства речевого развития у детей. СПб., 2006. 48 с.

## РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ ДИЗОРФОГРАФИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 3 КЛАССА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ДИЗАРТРИЕЙ

**Коснырева Анна Михайловна**, магистрант 2 курса, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; amkos85@mail.ru

**Научный руководитель: Каракулова Елена Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Аннотация.** В данном исследовании представлен аналитический обзор литературы по выявлению и коррекции дизорфографии. Также обозначена диагностическая методика, основанная на принципах русской орфографии. Констатирующий эксперимент проведен на базе МАОУ ГО Заречный «СОШ № 1» среди младших школьников с задержкой психического развития. Эксперимент был направлен на выявление дизорфографии, ведущих ошибок письма и планирование дальнейшей коррекционной работы. Приведены и всесторонне проанализированы результаты диагностики навыков письма у обучающихся. Определены направления коррекционной работы с участниками формирующего эксперимента. В работе представлены рекомендации по организации комплексного обследования, позволяющего правильно выстроить коррекционную работу с учениками. Данная статья будет полезна логопедам, учителям начальных классов.

**Ключевые слова:** логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; начальная школа; младшие школьники; третьеклассники; дисграфия; нарушения письма; письменная речь; дизорфография; ЗПР; задержка психического развития; дети с задержкой психического развития; дизартрия

## THE RESULTS OF DIAGNOSING DYSPHOGRAHY IN 3D GRADE STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION AND DYSARTHRIA

**Kosnyreva Anna Mikhailovna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Scientific adviser: Karakulova Elena Viktorovna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** This study presents an analytical review of the literature on the detection and correction of dysorphography. A diagnostic technique based on the principles of Russian spelling is also indicated. The ascertaining experiment was carried out on the basis of the MAOU GO Zarechny "School No. 1" among younger schoolchildren with disorders of psychological development. The experiment was aimed at identifying dysorphography, leading writing errors and planning further corrective work. The results



of diagnosing writing skills in students are presented and comprehensively analyzed. The directions of corrective work with the participants of the formative experiment are determined. The paper presents recommendations for organizing a comprehensive survey that allows you to properly build corrective work with students. This article will be useful to speech therapists, primary school teachers.

**Keywords:** speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; Primary School; younger students; third graders; dysgraphia; writing violations; written speech; dysorthography; impaired mental function; children with mental retardation; dysarthria

Проблема нарушений письма и чтения у обучающихся общеобразовательной школы остаётся актуальной на протяжении многих десятилетий. Отечественными учеными (Т. В. Ахутина [2], О. В. Величенкова [3], Р. Е. Левина [11], Е. В. Каракулова [6], А. Н. Корнев [9], З. А. Репина [15] и многие другие) убедительно доказаны причины нарушений процессов письма у младших школьников, связанные с фонетико-фонематическим и лексико-грамматическим недоразвитием, а также с несформированностью высших психических процессов [7].

Дизорфография, как отдельный вид языкового нарушения, требующего логопедического вмешательства, стала изучаться благодаря исследованиям Г. М. Сумченко [8]. Общее определение и суть понятия раскрывают многие исследователи, исходя из определений Р. И. Лалаевой [10], Л. Г. Парамоновой [12], И. В. Прищеповой [14] можно представить дизорфографию как языковое расстройство, характеризующееся стойкими полиморфными нарушениями в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками, вызванными несформированностью языковых обобщений. О. И. Азова выделяет сензитивный период возникновения дизорфографии – это 3–4 класс. И далее симптоматика лишь нарастает, поскольку письменная речь усложняется, овладение орфографическими правилами затрудняется еще больше по причине неусвоения предыдущих правил [1].

На данный момент недостаточно исследований, направленных на выявление дизорфографии у детей с задержкой психического развития с сопутствующим осложнением в виде псевдобульбарной дизартрии. Этим и объясняется актуальность данного исследования.

В нашем исследовании участвовали ученики параллели 3х классов МАОУ ГО Заречный «СОШ № 1». Констатирующий эксперимент проводился в начале 4-й четверти 2021–2022 учебного года и проходил в несколько этапов по методике О. Б. Иншаковой и А. А. Назаровой. Тексты отобраны с учётом увеличения количества так называемых «кластеров» – «ошибкоопасных» мест [5]. На первом этапе проводилось фронтальное обследование школьников с целью выявления дизорфографии с помощью диктанта. На втором этапе диагностики предлагался текст для списывания, где проявлялись самые тяжелые случаи дизорфографии. В основу

классификации ошибок были положены следующие принципы русской орфографии: морфологический, традиционный, грамматический, слого-морфемный, лексико-логический и семантический. Всего в диктанте на первом этапе участвовали 96 человек. Только 7 обучающихся (7,3%) написали диктант без ошибок или с одной ошибкой, 58 детей (60,42%) допустили в диктанте от 2-х до 8-ми дизорфографических ошибок, 8 учащихся (8,33%) сделали от 9–10 ошибок, что можно принять за легкую степень дизорфографии, 6 ребят (6,25%) сделали 11–13 ошибок, что считается средней степенью дизорфографии, и 17 детей справились с диктантом с большим трудом, допустив от 14 до 37 ошибок, что свидетельствует о тяжелой степени дизорфографии.

Для наглядности представим результат диктанта в диаграмме на рис. 1.

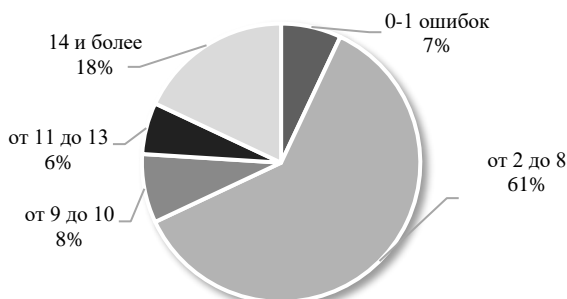


Рис. 1. Результаты исследования письменной речи на выявление дизорфографии у обучающихся 3 класса общеобразовательной школы (диктант)

Далее мы определили контрольную группу из детей с самой тяжелой формой дизорфографии. Для чистоты эксперимента в эту группу попали 6 человек, все ребята обучаются в школе по АООП для детей с задержкой психического развития (варианты 7.1 и 7.2). С данной группой детей провели второй этап эксперимента – списывание с печатного и рукописного текста.

Таблица 1

**Сводная таблица обследования орфографического навыка письма у детей с СНР при ЗПР по суммарным результатам трех работ**

| Принцип письма   | Правила                                    | Всего |
|--|--|-------|
| Морфологический принцип. Значимые части слова – морфемы сохраняют на письме единообразие написание, несмотря на разные фонетические условия, которые изменяют произноше- | Безударный гласный в корне слова (провер.) | 46    |
|  | Парный согласный                           | 4     |
|  | Непроизносимый согласный                   | 12    |
|  | Приставка                                  | 9     |
|  | Суффикс                                    | 25    |

|   |  |     |
|---|--|-----|
| ние гласных и согласных   | Окончание  | 46  |
| Всего   |  | 142 |
| Традиционный принцип. Написание слов, унаследованное от прошлых эпох, которые закрепились по традиции. Так пишутся слова с забытой этимологией, слова с гласными и, о после шипящих слова иноязычного происхождения | Жи-ши, ча-ща, чу-щу  | 1   |
|   | Чк, чн, нщ, рщ,ст,зн, сн   | 4   |
|   | Правописание слов, имеющих орфоэпическое традиционное произношение | 13  |
|   | Словарные слова  | 3   |
|   | Удвоенные согласные  | 11  |
|   | Предлог  | 1   |
|   | Наречие  | 0   |
| Всего   |  | 33  |
| Грамматический принцип – те виды написаний, которые отражают грамматические особенности слова, передают такие категории как род, число, падеж, принадлежность к определённой части речи                             | Ь на конце имени сущ.-го   | 5   |
|   | Ь в инфинитиве и повелительном наклонении глаголов                 | 0   |
| Всего   |  | 5   |
| Слого-морфемный принцип. Сочетание фонетического и морфологического, которое регулирует правила переноса частей слов с одной строки на другую   | Неправильный перенос слова   |     |
| Всего   |  | 4   |
| Лексико-логический принцип определяет правила написания слитных, отдельных и дефисных написаний слов и их частей  | Слитное написание предлог+слово                                    | 6   |
|   | Слитное написание слово+предлог                                    | 1   |
|   | Слитное написание слово+слово                                      | 3   |
|   | Раздельное написание слова   | 5   |
|   | Пропуск дефиса   | 2   |
| Всего   |  | 17  |
| Семантический принцип   | Заглавная буква в именах собственных                               | 2   |
| Всего   |  | 2   |
| <b>Всего ошибок:</b>  |  | 203 |
| Ошибки на правила, ещё неизученные детьми на момент обследования  |  | 14  |

Как видно из сводной таблицы по трем письменным работам (диктант, списывание с печатного и рукописного текста), больше всего ошибок учащиеся допустили, нарушая морфологический принцип письма (142 ошибки), затем традиционный принцип (33 ошибки), лексико-

логический принцип (17 ошибок), грамматический принцип (5 ошибок), слого-морфемный принцип (4 ошибки) и семантический принцип письма (2 ошибки). В процентном соотношении можно представить результат на диаграмме (рис. 2).

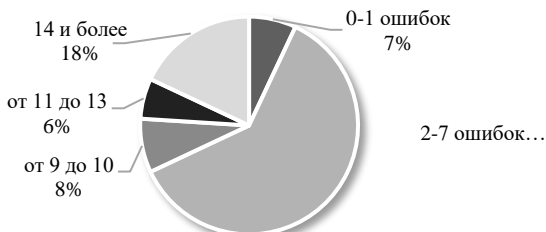


Рис. 2. Результат обследования орфографического навыка письма по суммарным результатам трех работ

Третий этап – логопедическое обследование. Оно включало в себя сбор анамнестических данных, исследование строения артикуляционного аппарата, артикуляционной и мелкой моторики, звукопроизношения, фонематических процессов, слоговой структуры речи, выявление ведущего полушария, исследование словарного запаса и понимания переносного смысла, а также обследование письма и чтения.

У всех обследуемых детей было выявлено СНР при ЗПР, дисграфия смешанной формы, псевдобульбарная дизартрия, а также у 4х детей фонематическая дислексия. Мы пришли к выводу, что хуже всего у ребят сформирована артикуляционная и мелкая моторика, связанная с проявлениями псевдобульбарной дизартрии. В процессе письма встречаются как дизорфографические, так и дисграфические ошибки. Нарушен лексико-грамматический строй речи, у двоих детей сохраняются нарушения звукопроизношения.

Таким образом, дизорфография представляет собой языковое расстройство, которое проявляется в структуре задержки психического развития и характеризуется полиморфными нарушениями в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками, обусловленными несформированностью языковых функций. Сопутствующая дизартрия обостряет проблему, затрудняя процесс развития речи.

Поскольку все дети получают коррекционную помощь в общеобразовательной школе после прохождения ПМПК, с ними также будут проводиться занятия с педагогом-психологом, направленные на развитие высших психических функций, на формирование учебной мотивации, а также на развитие регулятивных универсальных учебных действий в непрерывном, последовательном режиме системно-деятельностного подхода во всех видах деятельности [15].

Сроки реализации коррекционной программы будут зависеть от степени выраженности нарушений, компенсаторных возможностей ребенка, психофизиологических особенностей ребенка, состояния его интеллекта, выполнения домашних заданий и регулярности посещения занятий. У таких детей идет быстрое истощение психических процессов, наблюдаются коммуникативные дефициты, негативные поведенческие реакции, а также соматическая ослабленность, с чем связаны частые пропуски занятий [17].

Коррекционная логопедическая работа будет осуществляться в *трех направлениях*.

1. Подготовительная работа, которая направлена на устранение системного недоразвития речи, будет связана с развитием нарушенных компонентов речи. Также планируется развитие артикуляционной, мелкой и крупной моторики, преодоление дизартрических проявлений.

2. Работа, направленная на развитие высших психических функций, а, точнее, формирование произвольного внимания, зрительной, слуховой памяти и др., что больше всего страдает у детей с задержкой психического развития.

3. Одновременно будет вестись работа непосредственно с орфографическими правилами.

Предполагаем, что положительная динамика при коррекции дизорфографии у детей с задержкой психического развития и дизартрией будет при создании и реализации системной, комплексной, дифференцированной логопедической помощи.

### Литература

1. Азова О. И. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников : дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 391 с.

2. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб., 2008. 320 с.

3. Величенкова О. А., Русецкая М. Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. М., 2015. 391 с.

4. Елецкая О. В. Диагностика и коррекция дизорфографии у школьников // Современные научные исследования и инновации. 2011. № 5. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/09/2505> (дата обращения: 04.04.2023).

5. Иншакова О. Б., Назарова А. А. Методика выявления дизорфографии у младших школьников. М., 2013. 72 с.

6. Каракулова Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников в инклюзивной среде // Современный учитель – взгляд в будущее: сборник научных статей. 2022. Ч. 3. С. 85–88.

7. Каракулова Е. В. Основные подходы к выявлению и коррекции типичных дисграфических ошибок у обучающихся общеобразовательной школы // Специальное образование. 2023. № 1 (69). С. 6–18.

8. Комарова В. В., Милостивенко Л. Г., Сумченко Г. М. Соотношение дисграфических и орфографических ошибок у школьников с нарушениями речи. СПб., 1992. 40 с.

9. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб., 2003. 330 с.

10. Лалаева Р. И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей // Изучение нарушений письма чтения. Итоги и перспективы : материалы I Междунар. конф. Рос. ассоциации дислексии. М., 2004. С. 296–308.

11. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. М., 1961. 311 с.

12. Парамонова Л. Г. Как подготовить дошкольника к овладению грамотным письмом. Профилактика дизорфографии. СПб., 2008. 224 с.

13. Парамонова Л. Г. Русский язык. Правописание и грамматика. СПб., 2001. 112 с.

14. Прищепова И. В. Дизорфография младших школьников. СПб., 2012. 240 с.

15. Сабуров В. В., Реуцкая А. А. Взаимосвязь компонентов регулятивных универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития как фактор их школьной успешности // Специальное образование. 2022. № 3. С. 84–98.

16. Репина З. А., Филатова И. А. Преодоление специфических замен букв у школьников с дизартрией // Специальное образование. 2013. № 2. С. 119–128.

17. Филатова И. А. Технология коррекции нарушений письма у школьников с дизартрией в условиях инклюзивного образования // Современный учитель – взгляд в будущее : сборник научных статей Международного научно-образовательного форума. 2022. Ч. 3. С. 113–115.

## **ВЛИЯНИЕ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ III УРОВНЯ И ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ БУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ**

**Краснопольская Юлия Павловна**, студентка 2 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; yulichernov@yandex.ru

**Научный руководитель: Костюк Анна Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Аннотация.** Предлагаемая статья посвящена отставанию моторного и семантического уровня в связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. В статье рассмотрена взаимосвязь между фонетико-фонематическим, лексико-грамматическим строем речи и психическими процессами в ходе реализации монологического высказывания с опорой на экспериментальное исследование по методике В. П. Глухова. Автор анализирует результаты обследования связной речи 10 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. В ходе исследования у обследуемых были выявлены затруднения спонтанной связной речи, которые возникли вследствие ряда причин: трудностей в планировании своего высказывания; недостатков лексической стороны речи из-за бедного выразительного оформления; особенностей грамматической стороны, вызывающих сложности в оформлении предложения; в нарушении фонематического слуха, влияющим на развитие словаря. Автор предполагает, что на выявленные проблемы в формировании навыков программирования связного речевого высказывания повлияло отставание развития таких высших психических функций, как, слуховая память, мышление, восприятие, внимание.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; старшие дошкольники; псевдобульбарная дизартрия; связная речь, общее недоразвитие речи, старшие дошкольники, псевдобульбарная дизартрия; ОНР; общее недоразвитие речи; связная речь; грамматический строй речи; фонетический строй речи; лексический строй речи; фонематический строй речи; монологическое высказывание; психические процессы; высшие психические функции

## **THE INFLUENCE OF HIGHER MENTAL FUNCTIONS ON THE FORMATION OF COHERENT SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL III AND A MILD DEGREE OF BULBAR DYSARTHRIA**

**Krasnopolskaya Yulia Pavlovna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Scientific adviser: Kostyuk Anna Vladimirovna**, Candidate of Pedagogy. Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Dysontogenesis Clinic, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The proposed article is devoted to the lag of the motor and semantic level in coherent speech in older preschool children with general speech underdevelopment of level III, a mild degree of pseudobulbar dysarthria. The article examines the relationship between the phonetic-phonemic, lexical-grammatical structure of speech and mental processes during the implementation of a monological utterance based on an experimental study by the method of V. P. Glukhov. The author analyzes the results of a survey of coherent speech of 10 older preschool children with general speech underdevelopment of level III and a mild degree of pseudobulbar dysarthria. In the course of the study, the difficulties of spontaneous coherent speech were revealed among the subjects, which arose due to a number of reasons: difficulties in planning their utterance; shortcomings of the lexical side of speech due to poor expressive design; grammatical features that cause difficulties in the design of the sentence; in violation of phonemic hearing, affecting the development of the dictionary. The author suggests that the identified problems in the formation of coherent speech utterance programming skills were affected by the lag in the development of such higher mental functions as auditory memory, thinking, perception, attention.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; older preschoolers; pseudobulbar dysarthria; coherent speech, general underdevelopment of speech, older preschoolers, pseudobulbar dysarthria; general underdevelopment of speech; connected speech; grammatical structure of speech; phonetic structure of speech; lexical structure of speech; phonemic structure of speech; monologue statement; mental processes; higher mental functions

Связная речь является высшей формой речемыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка [8]. Старший дошкольный возраст характеризуется совершенствованием различных сторон речи и более усложненным развитием психических процессов. Для выявления особенностей развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста было проведено логопедическое обследование на базе МБДОУ «Детский сад № 34» города Екатеринбурга по методике В. П. Глухова [2]. В эксперименте принимало участие 10 старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. Исследование состояния связной речи было начато с обследования словарного запаса по авторской схеме, затем изучено с помощью серии заданий. По материалам В. П. Глухова была проведена работа на составление предложений по отдельным ситуационным картинкам, составление предложений по тематическим связанным изображениям, пересказ текста на основе знакомых сказок, составление рассказа по картинке и серии сюжетных картинок,



сочинение рассказа по личному опыту и составление рассказа-описания. Дополнительными заданиями выступали: придумывание окончания рассказа на основе прослушанного начала, придумывание рассказа на заданную тему.

В процессе правильного построения монологического высказывания принимают участие моторный и семантический уровни. Моторный уровень тесно связан с программированием информации, а семантический – с правильным ее оформлением [10]. В ходе обследования выявилось, что связная речь у обследуемых детей не сформирована вследствие многочисленных ошибок как на семантическом уровне, так и на моторном, являющимся отражением психических процессов. По мнению А. В. Текучева, связная монологическая речь, как единица речи, представляет собой логически выстроенное и завершённое высказывание по законам лексико-грамматического строя [13]. Речь испытуемых была полна лексических ошибок, нарушений в выражении грамматических отношений, синтаксических конструкций. Номинативный, предикативный и адъективный словарь данных дошкольников оказался крайне беден. Некоторые слова заменялись на слова одной семантической группы. Так, в одном из заданий на умение описать ситуацию по визуальному материалу, некоторые дошкольники таким образом оформили свое речевое высказывание: «Девочка Ляля. Девочка катает лялю. Девочка катает ляля и коляску. Все». Примером второго рассказа может выступать текст другого ребенка: «Это зима. Девочка ушла. Она гуляет. Девочка катает санки. Девочка взяла санку. Она катается на санках». Ассоциативные ряды у дошкольников плохо развиты. Антонимические, синонимические цепочки, слова переносного значения при подборе к лексеме, которую ребенок не мог вспомнить, вызывали затруднения. Не знали, что «цветы» – это «растения» 7 из 10 дошкольников. Отмечались ошибки в упрощении слова «дупло» на «дом» у четверых, двое этого слова не знали. Из 10 детей 8 при задании на составление рассказа по серии картинок Н. Э. Радлова «Где клубок?» заменяли глагол «вязать» глаголом «шить». Вербальные парафазии происходили за счет схожести слов по функциям или внешнему виду. При проведении задания на описание изображения 2 дошкольников заменили слово «удочка» словом «сачок», 3 детей «бабочку» заменили «стрекозой». Глагол «кудахчет» 2 детей подменили словом «каркает», 1 ребенок – на слово «гогочет». Глагол «поливает» 3 дошкольников в предложении «Мальчик поливает цветы» сменили на «льет». Дошкольники с такой формой речевого дизонтогенеза допускали в своих высказываниях огромное количество ошибок в операции при словоизменении слов. Трудности возникли у детей в изменении глаголов по родам, числам, временам, падежных окончаний имен существительных, прилагательных. Например, в задании рассказать о том, что они видят на картинках до-

школьники отвечали таким образом: «Мальчик... рыба... ловит... удочки», «Девочка ловят...», «Он собирала грибы». Бедность словарного запаса детей является причиной трудностей в отборе слов (подборе обобщающих слов понятий, слов, выражающих пространственное расположение и временное отнесение, называние частей предметов и их качественных характеристик, недостатки понимания и употребления слов с абстрактным смыслом) [9]. Отставание проприоцептивного развития было выражено в трудностях подбора служебных частей речи, особенно предлогов и пространственно-временных понятий (раньше, позже, дальше, ближе).

Согласно исследованиям В. К. Воробьевой, В. П. Глухова, Н. С. Жуковой, Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Г. В. Чиркиной, А. В. Ястребовой и других, у детей с общим недоразвитием речи не сформирован навык связного и последовательного изложения своих мыслей. Такие дети испытывают затруднения в программировании высказываний, что выражается нарушениями грамматического соединения отдельных слов в структурируемое предложение, их содержании, а также в нарушении подбора словарного материала для определенной конструкции. Овладение монологической речью, построение развернутых связных высказываний становится возможным, благодаря возникновению регулирующей, планирующей функции речи (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. К. Маркова). У обследуемых нами детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и легкой степенью бульбарной дизартрии нарушены такие неречевые психические процессы, как слухоречевая память, произвольное внимание, слуховое восприятие. Последовательность событий в повествовании нарушена, речь характеризуется обилием пропусков важных для понимания текста, а также повторами и порой невозможностью установить причинно-следственные связи, отсутствием завершенности рассказа. Дошкольники с трудом запоминали текст, при пересказе объем материала значительно сужался. Очевидны проблемы в удержании моторной программы при запоминании материала, в саморегуляции. Все виды контроля (текущий, последующий, упреждающий) при программировании связного высказывания в процессе речевого акта распались и не могли удержаться в памяти. Выделялось снижение способности к переключению внимания и трудности осмысленного запоминания текста. Отмечая логичность, цельность, синтаксическую наполняемость при пересказе сказки «Курочка Ряба» при ответах детей только 2 получили 5 баллов, 4 балла получили 3 детей и 3 балла получили 4 ребенка. Один из детей рассказал данную сказку следующим образом: «Курочка Ряба. Дед и баба жили вместе. У них была курочка. Где-то бегала мышка. Курочка дала яичко деду и бабе. Оно было необычное, золотое. Яичко никто не мог разбить. И мышка жила с вместе с ними. Мышка бегала. Она увидела яичко и снесла его. Яичко разбилось. Деда и баба потом плакали. И ку-

рочка плакала. Все расстроились. А курочка... курочка... Убежала потом. Все». Одно из заданий на завершение детьми начатаго рассказа показало значительные трудности в запоминании начала рассказа, в удержании предложений в заданном порядке, в логичности развития сюжета. За верное выполнение задания по 3 и 4 балла получили только 5 детей. Примером рассказа может служить следующий текст одного из детей: «Лето. Все поехали к бабе в деревню. Там огород. Дома цветы. Деревья тоже. Леша поливает цветы. Не Леша? Мальчик поливали цветы. Помогал бабе. Цветы... розы. Потом поели и уехали». Результаты проведенного обследования показали, что дошкольники испытывали большие трудности при планировании монологического высказывания в логической последовательности вследствие недостаточной сформированности неречевых психических процессов.

Обследовав связную речь старших дошкольников с ОНР III уровня с легкой степенью бульбарной дизартрии, мы выявили закономерность, что моторная программа у дошкольников нарушена не только на лексико-грамматическом уровне, но и на фонетико-фонематическом. Затруднения в моторной сфере препятствуют полноценному формированию звукопроизношения и фонематических процессов [12]. Характерной чертой программирования связной речи является верная последовательность слов в предложении, предложений в текстах, на фонематическом уровне – верное удержание в памяти программы заданных звуков. Фонематический слух, по определению Н. И. Жинкина, – это способность человека к различению фонем языка [5]. Нормальное функционирование фонематической системы предполагает возможность безошибочной слуховой дифференциации всех звуков речи и правильность их произношения. При нарушенном фонематическом слухе ребенку трудно отличить одно слово от другого. При самостоятельном пересказе детьми сказки «Курочка Ряба» двое детей вместо «курочка» слышали «уточка», а вместо «мышка» – «миска». Для троих детей трудность вызвало слово «бил». Вместо него им слышалось «пил». Достаточно развитый фонематический слух у ребенка способствует возможности различать в речи взрослых повышение и понижение громкости голоса, замечать ускорение и замедление темпа речи. Нарушение в просодическом компоненте также связано с нарушением моторного программирования в периферическом речевом аппарате. Выделяя определенную часть высказывания интонационно, или расставляя паузы, дошкольники забывали продолжение своих мыслей, теряли логику и последовательность своего повествования. Правильно сформированная моторная программа рассказа, пересказа предполагает несбивающийся, ровный темп речи. У обследуемых дошкольников нарушения темпа проявлялись в виде ускорения или замедления. Отмечались нарушения голоса в виде затухания, немоделированности, слабости. Отсутствие самоконтроля

речевого высказывания отмечалось в мелодико-интонационной стороне, характеризующееся малой выразительностью речи.

Таким образом, в результате обследования связной речи у 10 старших дошкольников с ОНР 3 уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии было выявлено отставание речевых сторон и неречевых (моторной сферы, слуховой памяти, мышления, восприятия, внимания). Логика, умение осмыслить воспринимаемое, а затем выразить все в правильной последовательности является неотъемлемой частью связной речи. Недостатки развития связной монологической речи у детей данной категории обусловлены недоразвитием всех сторон речи вследствие отставания развития высших психических функций.

### Литература

1. Арутюнова П. В., Медведева Е. Ю. Особенности связного высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. 2020. С. 15–16.

2. Глухов В. П. Исследование состояния связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР // Дефектология. 1988. № 6. С. 51–56.

3. Глухов В. П. Формирование связной монологической речи у детей с ОНР при обучении их пересказу // Дефектология. 1989. № 1. С. 69–77.

4. Дегальцева В. А., Швецова Е. В. Развитие связной речи детей с ОНР // Современные тенденции развития системы образования. 2019. № 2. С. 324–327.

5. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958. 378 с.

6. Казгунова А. С. Развитие речи дошкольников // Ученые записки. 2018. С. 188–191.

7. Лахмоткина В. И. Состояние связной речи у детей с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-4. С. 241–244.

8. Лебедева И. Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине. СПб., 2009. 175 с.

9. Лебедева И. Н. Связная речь: речь и в общении и речь в деятельности // Специальное образование. 2011. № 4. С. 138–166.

10. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности. М., 1974. 304 с.

11. Медведева Е. Ю., Ольхина Е. А. Проблемы формирования связной речи у старших дошкольников с ОНР // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 60 (3). С. 213–216.

12. Муминова М. Г., Медведева Е. Ю. Особенности сформированности навыка связной речи у дошкольников с ОНР // Проблемы современного педагогического образования. 2019. С. 186–189.

13. Соботович Е. Ф. Чернопольская А. Ф. Проявление стертых дизартрий и методы их диагностики // Дефектология. 2004. № 4. С. 50–62.

14. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. М., 1970. 606 с.

15. Тимофеева Н. Ф. К вопросу о формировании связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня // Логопед. 2017. № 5. С. 16–28.

16. Халиуллина Г. И. Особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста // Студенческая наука и XXI век. 2020. Т. 17, № 1-2. С. 449–451.

17. Шевченко Л. Е., Саликова Ю. Г. Особенности формирования связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) // Современные тенденции развития системы образования : сборник статей. Чебоксары, 2019. С. 155–158.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Куржакова Татьяна Александровна**, магистрант 2 курса, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; t.kurzhakova2014@yandex.ru

**Научный руководитель: Костюк Анна Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Аннотация.** Данная статья посвящена развитию эмоциональной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. На основании анализа теоретического и практического опыта работы был сформирован перечень основных нарушений эмоциональной лексики и разработан план коррекционной работы для формирования эмоциональной лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Данное направление одно из важнейших в дошкольном образовании, поскольку эмоциональная лексика способствует развитию морали и эстетики, помогает выражать эмоции и чувства. В работе также теоретически обоснована необходимость создания лексической базы у детей для полноценного овладения уровнем речевой коммуникации. В статье представлен анализ таких лингвистических понятий, как термин эмоциональная лексика, анализ ее авторами, как отечественных, так и за рубежом. Эта статья имеет научную направленность в связи с важностью дальнейших исследований и необходимостью формирования методологической основы для эффективного анализа этого типа лексики студентами университетов, поскольку отсутствие или поздняя социально-психологическая поддержка дошкольников с нарушениями речевого развития приводит к снижению школьной мотивации и формированию вторичных расстройств личности. Проблема заключается в формировании эмоционального словаря как наиболее важного условия эмоционального развития и морального воспитания.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; старшие дошкольники; ОНР; общее недоразвитие речи; связная речь; логопедическая работа; эмоции; эмоциональная лексика; нарушения эмоциональной лексики; формирование эмоциональной лексики

## **FORMATION OF EMOTIONAL VOCABULARY IN OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

**Kurzhakova Tatiana Aleksandrovna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Scientific adviser: Kostyuk Anna Vladimirovna**, Candidate of Pedagogy. Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Dysontogenesis Clinic, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** This article is devoted to the development of emotional vocabulary among older preschoolers with general speech underdevelopment. Based on the analysis of the theoretical and practical experience of the work, a list of basic disorders of emotional vocabulary was formed and a plan of correctional work was developed to form the emotional vocabulary of senior preschoolers with the general underdevelopment of speech. This direction is one of the most important in preschool education, since emotional vocabulary contributes to the development of morality and aesthetics, helps to express emotions and feelings. The work also theoretically substantiated the need to create a lexical base in children to fully master the level of speech communication. The article presents an analysis of such linguistic concepts as the term emotional vocabulary, analysis of it by authors, both domestic and abroad. This article has a scientific orientation in connection with the importance of further research and the need to form a methodological basis for the effective analysis of this type of vocabulary by students of universities, since the absence or late socio-psychological support of preschoolers with violations of speech development leads to a decrease in school motivation and the formation of secondary personality disorders. The problem is the formation of an emotional dictionary as the most important condition for emotional development and moral education.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; older preschoolers; general underdevelopment of speech; connected speech; speech therapy work; emotions; emotional vocabulary; violations of emotional vocabulary; formation of emotional vocabulary

Дошкольники часто сталкиваются с проблемами, связанными с непониманием своего эмоционального состояния, а у детей с нарушениями речи это состояние является серьезным препятствием для успешной коммуникативной деятельности и личностного развития, в связи с этим в настоящее время проблема развития лексической стороны речи и, в частности, эмоциональной составляющей у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речевого развития стоит достаточно остро. Авторы М. М. Алексеева, И. Ю. Кондратенко, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева обращают внимание на сложность восприятия эмоциональных состояний, трудность переработки невербальной информации и отражения в речи старших дошкольников эмоциональных переживаний [1; 7; 4; 15]. Отражение эмоциональных состояний в речи является неотъемлемой частью социального интеллекта человека, а эмоциональная лексика является наиболее адекватным способом выражения субъективного отношения человека к окружающей действительности, а также служит средством передачи собственных чувств и эмоциональных переживаний.

**Цель** исследования – разработать оптимальный план коррекции речевых дефектов и путь обогащения речи старших дошкольников эмоциональной лексикой.

**Задачи:**

– проанализировать теоретические источники по проблеме формирования эмоциональной лексики;

– разработать систему методических приемов, блоков и направлений работы по формированию эмоциональной лексики.

И. Ю. Кондратенко определяет эмоциональную лексику как слова и фразеологизмы, содержащие характеристику чего-то с различными оттенками чувств. Исследуя аспекты формирования эмоциональной лексики у дошкольников с ОНР, И. Ю. Кондратенко подчеркивает, что созданы теоретические основы для изучения лексического аспекта речи детей с нарушениями речи, но проблема развития эмоциональной лексики не решена по сей день [4; 5]. Специфические особенности формирования эмоциональной лексики до конца не изучены, недостаточно методов и приемов коррекционной работы, направленные на обогащение словарного запаса.

Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб, М. А. Теленкова подразделяют эмоциональную лексику на три группы [11].

Таблица 1

### Группы эмоционально-экспрессивной лексики

| Лексика                      | Пояснение  |
|------------------------------|--|
| Яркий коннотативное значение | В эту группу входят слова, которые не обладают двусмысленностью, конкретная характеристика явлений и признаков: плохой               |
| Многозначные слова           | Нейтральны в первоначальном смысле, характеризуется качественно эмоциональным оттенком при использовании в переносном смысле: собака |
| Словообразование             | Слова с суффиксами субъективной оценки, передающие разные оттенки эмоций и чувств: дочурка   |

С. В. Делл, Д. В. Нечаева в исследованиях отмечают в речи старших дошкольников с ОНР преобладание стилистически нейтральных общепотребительных слов, а эмоциональная лексика включается выборочно и фрагментарно [3].

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования одной из главных задач в развитии речи дошкольника является развитие связной, грамматически правильной разговорной и монологической речи. Реализация этой потребности невозможна без обогащения словарного запаса и развития всех типов эмоциональной лексики [12].

В формате вышеуказанной проблемы было проведено исследование по формированию эмоциональной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. В эксперименте приняли участие 13 старших дошкольников, база исследования МАДОУ № 531 МАДОУ г. Екатеринбург, возраст детей 6-7 лет. Уровень речевого развития обучающихся был определен согласно предложенной классификации Р. Е. Левиной. Обучающиеся имели недоразвитие следующих компонентов речи: лексико-грамматический, структурно-семантической и фонетико-фонематической



[8]. Отбор участников в экспериментальную группу проводился в соответствии с заключением логопеда и возрастом.

Основываясь на исследованиях таких авторов, как О. Н. Тверская [13], были определены основные диагностические критерии как перечень требований к овладению эмоциональной лексикой детьми старшего дошкольного возраста. К таким критериям были отнесены:

1. Достаточный пассивный словарный запас.
2. Достаточный активный словарный запас.

Для проведения экспериментального исследования была выбрана диагностическая методика В. Н. Макаровой, Е. А. Ставцевой и М. Н. Едаковой для обследования уровня развития лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [9].

По результатам констатирующего эксперимента было выявлено, что старшие дошкольники с общим недоразвитием речи обладают недостаточным уровнем владения эмоциональной лексикой. Уровень выше среднего был у 2 (15%) испытуемых, средний уровень у 6 (56%) и низкий уровень у 5 (38%). В ходе анализа результатов выявлены следующие особенности эмоциональной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи:

1. Преобладание прилагательных в эмоциональной лексике.
2. Бедный словарный запас, непонимание значения слов, связанных с эмоциональной лексикой.

Цель коррекционной программы – Формирование эмоциональной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Основой для формирования эмоциональной лексики является программа И. Ю. Кондратенко по формированию эмоционально-экспрессивного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи [6].

Коррекционная работа включает в себя этапы: подготовительный, основной и заключительный, каждый из которых поделен на несколько блоков (направлений). Содержание этапов коррекционной программы реализуется на подгрупповых логопедических занятиях 2 раза в неделю, протяженность одного занятия 30 минут.

Таблица 2

### Содержание этапов коррекционной программы

| Этап             | Содержание  |
|------------------|---|
| Подготовительный | Цель – подготовка к восприятию эмоциональных состояний.<br>Блоки в рамках этапа: изучение и уточнение эмоциональных состояний по возрасту; подготовка к обогащению словарного запаса.<br>Эмоциональные состояния в рамках этапа: радость, печаль, гнев, страх, удивление. |

|                |   |
|----------------|---|
|                | На каждое из 5 эмоциональных состояний отводится по 2 занятия.  |
| Основной       | Цель – формирование эмоциональной лексики.<br>Блоки в рамках этапа: формирование паралингвистических средств общения; обогащение словаря эмоциональной лексикой; развитие самостоятельных связных высказываний на основе эмоциональных образов. |
| Заключительный | Цель – закрепление знаний, умений и навыков.<br>Блоки в рамках этапа: обогащение словарного запаса; уточнение значений слов.<br>В рамках последнего этапа используются усложненные варианты заданий.  |

В ходе занятия необходимо уделить особое внимание таким приемам выразительности, как сравнение, олицетворение, пословицы, загадки, поговорки.

Вариант игры для развития эмоциональной лексики «Лото настроений» [2; 10].

Игра предназначена для развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста, закрепления умения распознавать эмоциональные состояния, развития умения узнавать эмоцию по схеме, формирования способности пародировать эмоциональное состояние и развития словарного запаса с помощью беседы с ребенком.

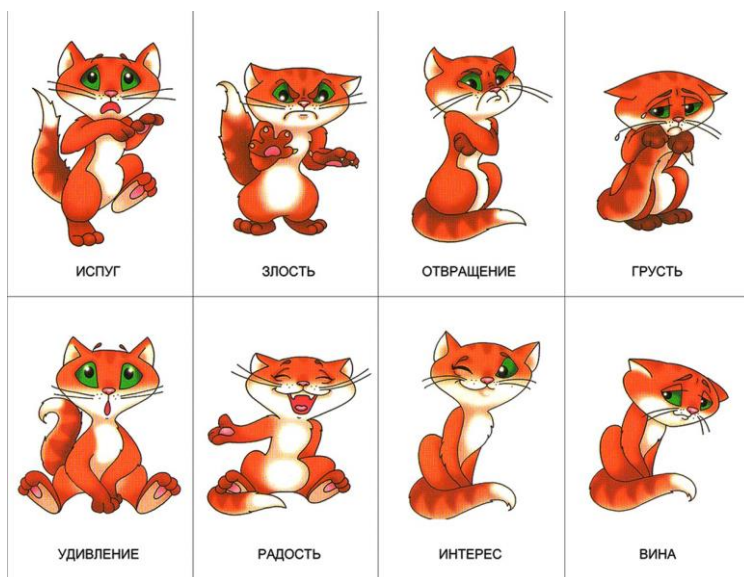


Рис. 1. Дидактический материал – «Какое настроение», вариант игры «Лото настроений»

Было проведено несколько экспериментов в рамках исследования: констатирующий, формирующий, контрольный. Проанализировав результаты контрольного эксперимента, был проведен повторный анализ эмоциональной лексики обучающихся. Количество детей, достигших высокого уровня развития эмоциональной лексики – 4 (25%), среднего уровня – 9 (56%), ниже среднего – 3 (18%). Два старших дошкольника показали низкую динамику из-за болезни и отсутствия возможности посетить занятия.

### **Выводы**

Таким образом, системная, поэтапная коррекционно-педагогическая работа по формированию эмоциональной лексики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи обеспечивает положительную динамику. Эту модель работы можно рекомендовать для использования с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР логопедам и воспитателям.

### **Литература**

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Овладение оценочной лексики как условие формирования социальной активности старшего дошкольника // Психолого-педагогические механизмы формирования качеств социально-активной личности у детей дошкольного и младшего школьного возраста. 1986. С. 73–77.

2. Гаврилова А. С., Шанина С. А., Ращупкина С. Ю. Логопедические игры. М., 2010. 168 с.

3. Дель С. В., Нечаева Д. В. Особенности овладения эмоциональной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М., 2011. 512 с.

4. Кондратенко И. Ю. Особенности овладения эмоциональной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Дефектология, 2002. С. 51–59.

5. Кондратенко И. Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб., 2006. 240 с.

6. Кондратенко И. Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи : монография. СПб., 2006. 240 с.

7. Кондратенко И. Ю. Проблема усвоения системы лексических значений у дошкольников с общим недоразвитием речи, отражающих их эмоциональные состояния и оценки // Дефектология, 2001. С. 41–48.

8. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М., 1967. 173 с.

9. Макарова В. Н., Ставцева Е. А., Едакова М. Н. Диагностика развития речи дошкольников : методическое пособие. М., 2007. 80 с.

10. Минаева В. М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. М., 2001. 48 с.

11. Розенталь Д. Э., Голуб И. Б., Теленкова М. А. Современный русский язык : учеб. пособие. М., 1991. 559 с.

12. Сочнева Е. Н., Зайцева Г. А., Исаева, Е. Ю. Профессиональный стандарт: от «чтения» к применению: методические указания. Красноярск, 2019. 41 с.

13. Тверская О. Н., Зигангирова Ж. В. Формирование эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР // Логопед. 2011. С. 35–48.

14. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. М., 2013. 103 с.

15. Филичева Т. Б., Туманова Т. В., Гущина Ю. Р. Особенности словообразовательной и коммуникативной активности детей дошкольного возраста с нарушениями речи // Современные проблемы науки и образования, 2014. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/117-13346> (дата обращения: 20.02.2023).

## **КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

**Курушкина Елизавета Ильинична**, студент 4 курса бакалавриата Института специального образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; ekurushkina2507@mail.ru

**Научный руководитель: Каракулова Елена Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме коррекции нарушений грамматической системы речи у младших школьников с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) III уровня. В ней освещаются онтогенетические закономерности развития грамматического строя речи в дошкольном возрасте, указываются те грамматические категории, которые должны быть сформированы у обучающихся к младшему школьному возрасту. В работе рассматриваются специфические нарушения грамматического строя речи у детей с ОНР III уровня, выявленные в ходе проведения логопедического обследования пяти обучающихся четвёртого класса. На основании анализа результатов логопедического обследования и учёта структуры речевого дефекта в сочетании с клинической симптоматикой речевого нарушения описывается план коррекционной работы, направленный на преодоление дизартрических проявлений и дефицитарности всех компонентов речевой системы, в том числе аграмматизмов в устной речи и на письме.

**Ключевые слова:** логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; начальная школа; младшие школьники; ОНР; общее недоразвитие речи; грамматическая система; дисграфия; нарушения письма; письменная речь; грамматические нарушения; аграмматизмы

## **CORRECTION OF THE GRAMMATICAL DISORDERS IN THE SPEECH OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH THE GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT LEVEL III**

**Kurushkina Elizaveta Ilyinichna**, 4<sup>th</sup> year Bachelor's Degree Student of the Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Scientific adviser: Karakulova Elena Viktorovna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article is devoted to the problem of correction the grammatical disorders in the speech of junior schoolchildren with the general speech underdevelopment level III (next – GSU). The article highlights the ontogenetic patterns of the formation of the grammatical structure of speech in preschool age. Those grammatical categories are indicated that should be formed in student's speech by primary school age. Specific

disorders of the grammatical structure of speech of children with GSU level III, identified in the course of a full speech therapy examination of five students of the fourth grade, are considered. Based on the analysis of the results of a speech therapy examination and taking into account the structure of a speech defect in combination with the clinical symptoms of a speech disorder, a plan of corrective work is described. The main aim of the plan is to overcome dysarthria manifestations and deficiency of all components of the speech system. In particular, grammatical irregularities in writing.

**Keywords:** speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; Primary School; younger students; general underdevelopment of speech; grammar system; dysgraphia; writing violations; written speech; grammatical violations; agrammatism

Вопросом речевого онтогенеза, в частности, становления грамматического строя речи на ранних этапах развития ребёнка, занимались такие известные ученые как А. Н. Гвоздев, А. А. Леонтьев, Н. И. Лепская, С. Н. Цейтлин [4, 9, 10, 16]. Отечественные онтолингвисты определили характерные грамматические новообразования, которые должны появиться у детей к младшему школьному возрасту. Старшими дошкольниками должны быть усвоены основные грамматические категории и морфологическая система языка: флективная система (склонение существительных по падежам), изменение глаголов по виду, времени, числу, согласование прилагательного с существительным, использование категорий рода. Все эти категории усваиваются неосознанно, в процессе речевой коммуникации, и до периода обучения в школе дети не осознают данные речевые феномены как те или иные морфологические признаки при том, что активно пользуются ими, добиваясь основной задачи, связанной с коммуникацией [16].

Подробно описали состояние грамматической стороны речевой системы младших школьников при нормотипичном развитии М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик и Н. Ф. Прокина, М. Д. Цвиянович [11; 15]. Авторы отмечают, что в письменной речи младших школьников преобладают простые распространенные предложения (71%). Сложные предложения составляют 29%, а в устной речи – 35%, причем сложноподчинённые предложения преобладают над сложносочинёнными, особенно в устной речи. Это говорит о том, что она по составу синтаксических конструкций опережает письменную. Количество слов в предложениях так же является важным показателем развития речи. Третьеклассники пишут короткими предложениями (6–7 слов). В устной же речи предложения длиннее, но менее упорядочены, чем в письменной [15].

Соответственно, в возрастной период с 1-го по 4-й класс начальной школы окончательно оформляется морфологическая система, а также формируется синтаксическая составляющая, предложения становятся распространёнными, более сложными, речевое высказывание развёртывается как в устной, так и в письменной формах изложения [2; 11].

В период с 01.11.2022 по 31.12.2022 на базе ГБОУ СО «ЕШИ № 6», г. Екатеринбург нами было проведено полное логопедическое обследование пяти обучающихся. Результаты диагностики показали, что у пяти обучающихся выявлено ОНР III уровня, псевдобульбарная дизартрия лёгкой степени выраженности.

На дизартрию указывают следующие симптомы: нарушения статической и динамической координации движений, сложности в удержании нужного темпа, в произвольном формировании конкретных мимических поз, в передаче нужной интонации и модулировании голоса, в осуществлении точных дифференцированных движений пальцев рук, слабый речевой выдох.

Дефекты звукопроизношения носили антропофонический и фонологический характер: велярный ротацизм, сигматизм шипящих, расщепление аффрикат [Ц] и [Ч], губно-зубной сигматизм звуков [Ш] и [Ж].

По структуре речевого дефекта у всех детей выявлено ОНР III уровня, так как у обучающихся наблюдались нарушения всех компонентов речевой системы: звукопроизносительного, фонематического, лексического и грамматического.

При обследовании фонематических процессов выяснилось, что у всех детей имеются затруднения в узнавании фонем на материале слов, в воспроизведении слоговых рядов со звонкими и глухими звуками, с шипящими и свистящими.

В оперировании системной лексикой у всех обучающихся возникают проблемы с установлением парадигматических связей: подбором синонимов и однокоренных слов.

В устной речи обследованных детей выявляются следующие нарушения: неверное образование уменьшительно-ласкательных суффиксов и форм Р. п. мн. ч. имён существительных («гнездо – гнёздочко», «трава – травочка», «болото – болоты», «ухо – ухочко»), пропуск подлежащего в предложении («Я люблю кота за то, что лежит со мной.»), отсутствие видовременной соотнесённости глаголов («Осенью они гуляли с Жуком, и тут две овчарки выбегают...»), некорректное использование предлогов («Илья и Ваня за ним заботились.»).

В письменных работах обучающихся наблюдаются слияние предлога и существительного в одно слово («удоски»), неверное использование грамматической категории «окончания глаголов» («Дима пишат»), неверное использование падежной формы существительного («на листья пожелтели», «на бульваров»).

По итогам обследования была определена закономерность: неверное формирование артикуляционных укладов привело к нарушению фонематических процессов, что впоследствии отразилось на лексико-грамматическом строе речи, а именно: проявилось в некорректном упо-

трещении грамматических категорий, бедности словаря, смещении семантически близких понятий; недостаточная сформированность грамматического строя речи привела к нарушениям связного высказывания: последовательного, цельного и завершённого изложения мысли, что стало причиной появления дисграфических ошибок на письме – аграмматической дисграфии [1, с. 62].

Коррекционная работа предполагает комплексный и системный подход при устранении речевого нарушения: учёт клинической симптоматики и преодоление дефицитности всех компонентов речевой системы, в частности, грамматического строя речи [8, с. 99].

Л. Н. Ефименкова и И. Н. Садовникова определяют последовательность этапов коррекции нарушений грамматического строя речи [7; 14].

На лексическом уровне при коррекции грамматического строя речи будет вестись работа не только над словоизменением, но и над словообразованием. Авторами выделяется четыре основных направления в соответствии с существующими аффиксами: «корень слова», «сложные слова», «приставка», «суффикс» [13, с. 153].

1. Первоначально изучается согласование глагола с именем существительным в роде и числе. Очень важно, чтобы обучающиеся усвоили это синтаксическое ядро и могли верно использовать подлежащее в сочетании со сказуемым.

2. Далее проходит согласование имени прилагательного с именем существительным, параллельно актуализируется адъективный словарь обучающихся.

3. После усвоения наиболее простого вида связи – согласования – между именами существительным и прилагательным, школьников учат управлению. Осуществляется работа над усвоением винительного падежа (Кого? Что?); родительного падежа (Кого? Чего?) и их дифференциация. Также – над усвоением творительного (Кем? Чем?), дательного (Кому? Чему?) и предложного (О ком? О чём?) падежей.

4. На следующем этапе работы акцент делается на предлогах, изучающихся в следующей последовательности: «в», «на», дифференциация «в» и «на», «с(со)», «из», дифференциация «с» и «из», «по и к», «за и из-за», «над и под», «под и из-под». Все предлоги закрепляются с помощью речевого материала в совокупности с картинным, после чего логопед переходит к этапу формирования связного высказывания [6].

5. На заключительном этапе идёт работа над распространением предложения после усвоения всех механизмов связей слов. Например, «Девочка рисует». Добавляем управление через винительный падеж: «Девочка рисует (Кого?) клоуна». Далее – согласование через присоединение имени прилагательного к центральному имени существительному или к зависимому имени существительному: «Красивая (какая?) девочка



рисует клоуна.» или «Девочка рисует красивого (какого?) клоуна». Усложняем предложение через включение творительных конструкций: «Девочка рисует красивого клоуна (Чем?) карандашами.» Добавляем связь согласования ко второму зависимому существительному: «Девочка рисует красивого клоуна цветными (Какими?) карандашами».

С обучающимися было проведено шесть подгрупповых занятий по преодолению аграмматической дисграфии в сочетании с коррекцией грамматических нарушений в устной речи. Речевой материал взят из пособий А. Н. Ефименковой и Г. Г. Мисаренко, О. А. Новиковской, И. Е. Токарь [5; 12; 14].

На основном этапе занятия с обучающимися отрабатывались наиболее сложные для них лексико-грамматические категории: образование уменьшительно-ласкательной формы и форм множественного числа родительного падежа имён существительных, а также подбирались антонимы к словам по лексическим темам («Спортивный инвентарь», «Новый год», «Зимние виды спорта»).

Обучающиеся в ходе занятий усвоили правильные формы в соответствии с отрабатываемыми категориями таких слов, как «скакалка – скакалок», «гиря – гирь», «зима – зимушка», «подарок – подарочек», «интересный – скучный», «открытый – закрытый», «новый – старый». На письме при контрольной проверке не допускали ошибок в словах.

Таким образом, коррекция нарушений грамматической системы речи проводится комплексно и системно, работа над грамматическим строем должна осуществляться в тесной взаимосвязи с развитием всех психических процессов и с учетом структуры речевого дефекта.

### **Литература**

1. Алексеев О. Л., Коркунов В. В., Филатова И. А. Словарь-справочник по специальному образованию. Екатеринбург, 2008. 192 с.
2. Арсеньева М. В., Баряева Л. Б. Основные направления развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (на материале детской художественной литературы) // Специальное образование. 2019. № 4 (56). URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-razvitiya-svyaznoy-rechi-u-doshkolnikov-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi-na-materiale-detskoj-hudozhestvennoj](https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-razvitiya-svyaznoy-rechi-u-doshkolnikov-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi-na-materiale-detskoj-hudozhestvennoj-literatury) (дата обращения: 31.10.2022).
3. Белякова Л. И., Волоскова Н. Н. Логопедия. Дизартрия. М., 2009. 287 с.
4. Гвоздев А. Н. Формирование у ребёнка грамматического строя русского языка. М., 1949. 268 с.
5. Ефименкова А. Н., Мисаренко Г. Г. Дидактический материал по коррекции письменной речи. М., 1999. 200 с.
6. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М., 1991. 224 с.

7. Каракулова Е. В., Филатова И. А. Организационно-содержательная модель системы комплексного сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития // Специальное образование. 2018. № 3 (51). С. 95–106.

8. Киселева В. А. Диагностика и коррекция стёртой формы дизартрии. Пособие для логопедов. М., 2007. 48 с.

9. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. 214 с.

10. Лепская Н. И. Язык ребёнка. Онтогенез речевой коммуникации. М., 2017. 311 с.

11. Матюхина М. В., Михальчик Т. С., Прокина Н. Ф. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студентов педагогических институтов. М., 1984. 256 с.

12. Новиковская О. А. Логопедическая грамматика для детей : пособие для занятий с детьми 6-8 лет. СПб., 2005. 64 с.

13. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М., 1997. 184 с.

14. Токарь И. Е. Сборник упражнений по предупреждению и устранению нарушений письменной речи. М., 2005. 81 с.

15. Цвиянович М. Д. Особенности письменной речи учащихся третьего класса : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1972. 23 с.

16. Цейтлин С. Н. Язык и ребёнок. Лингвистика детской речи : учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений. М., 2000. 240 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АВТОРСКИХ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ АЛЬБОМОВ В КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ СО СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Лисина Анна Николаевна**, учитель-логопед, МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 25», г. Асбест, Россия; nyura.lisa@mail.ru

**Аристова Анастасия Александровна**, учитель-логопед, МАДОУ «Детский сад комбинированного вида “Родничок”», п. Малышево, Россия; ansstassia17@yandex.ru

**Аннотация.** В статье представлено авторское дидактическое пособие – логопедические альбомы по коррекции звукопроизношения у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. В данных альбомах собран многолетний опыт учителей-логопедов с использованием наиболее эффективных и разнообразных приемов автоматизации звуков. Игры на автоматизацию звуков совмещены с работой по развитию мелкой моторики, координации речи с движением (элементами нейрогимнастики). Каждый альбом рассчитан на один проблемный звук. Материал в альбомах подобран с учетом возрастных изменений. Поскольку коррекция произношения звука в речи это монотонная, однообразная работа, наши пособия превратят этот процесс в увлекательную и познавательную игру. Автоматизируются звуки в традиционной последовательности, но с применением новых интересных приемов. Один из них – это нейрогимнастика, поможет снять напряжение у ребенка, улучшить эмоциональное состояние, что будет способствовать наиболее быстрому, эффективному получению результата. А также кинезиологические упражнения. Они повысят работоспособность коры головного мозга, активизируются зоны обоих полушарий, во время их выполнения мозг переключается в интегрированный (объединяющий работу обоих полушарий) режим работы. Данная статья будет полезна студентам коррекционных отделений, практикующим логопедам, воспитателям и родителям.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; старшие дошкольники; логопедическая работа; коррекция звукопроизношения; звукопроизношение; авторские альбомы; нейрогимнастика; логопеды; кинезиологические упражнения; тяжелые нарушения речи

## **THE USE OF AUTHOR'S SPEECH THERAPY ALBUMS IN THE CORRECTION OF SOUND REPRODUCTION WITH OLDER PRESCHOOLERS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS**

**Lisina Anna Nikolaevna**, Speech Therapist Teacher, Kindergarten of Combined Type No. 25, Asbest, Russia

**Aristova Anastasia Alexandrovna**, Speech Therapist Teacher, Kindergarten of the Combined Type “Rodnichok”, Malyshevo, Russia

**Abstract.** The article presents the author's didactic manual – speech therapy albums for the correction of sound pronunciation for preschoolers with severe speech disorders. These albums contain the result of many years of experience of speech therapy teachers using the most effective and diverse methods of sound automation. Games for the automation of sounds are combined with work on the development of fine motor skills, coordination of speech with movement (elements of neurohymnastics). Each album is designed for one problematic sound. The content of the albums is selected taking into account age changes. Since correcting the pronunciation of sound in speech is a monotonous, our manuals will turn this process into an exciting and informative game. Sounds are automated in the traditional sequence, but with the use of new interesting techniques. One of them is neurohymnastics – it will help to relieve tension in the child, improve the emotional state, which will contribute to the fastest, most effective result. As well as kinesiological exercises. They will increase the efficiency of the cerebral cortex, the zones of both hemispheres are activated, during their execution, the brain switches to an integrated (combining the work of both hemispheres) mode of operation. This article will be useful for students of correctional departments, practicing speech therapists, teachers and parents.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; older preschoolers; speech therapy work; correction of sound pronunciation; sound pronunciation; author's albums; neurogymnastics; speech therapists; kinesiology exercises; severe speech disorders

Одним из приемов коррекции звукопроизношения в нашей работе является создание и использование авторских логопедических альбомов по автоматизации звуков в игровых упражнениях. В представленных альбомах обобщен многолетний опыт индивидуальной работы с детьми с 4 до 7 лет с тяжелыми нарушениями речи по коррекции нарушений звукопроизношения с использованием разнообразных приемов логопедического воздействия. Данное пособие удобно для практического использования логопедам, воспитателям и родителям. Структура альбомов, порядок изложения материала последователен и понятен. Речевой материал тщательно подобран и систематизирован. С помощью логопедических альбомов можно автоматизировать звуки, закрепить правильное их произношение, выработать отчетливую и внятную речь, совершенствовать работу голосового аппарата, не прибегая к дополнительным играм и пособиям.

**Актуальность:** работа по коррекции звукопроизношения с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи, отягощенными неврологическим статусом, одна из самых монотонных и длительных, требующая от ребенка максимально длительной концентрации внимания и многократного повторения; использование в работе авторских логопедических альбомов позволяет поддерживать у детей интерес к занятиям продолжительное время, вызывает стремление к получению более быстрых и качественных результатов.

**Цель** – повышение результативности работы по коррекции звукопроизношения посредством использования авторских альбомов, позво-

ливших повысить мотивацию, снизить утомляемость и активизировать познавательную деятельность детей.

***Задачи, реализующие цель:***

- применить комплексный подход в коррекции звукопроизношения;
- повысить работоспособность, снизить утомляемость путем использования игровых форм обучения;
- побудить ребенка к достижению более быстрых результатов и соблюдению самоконтроля за правильным звукопроизношением;
- активировать психические процессы, используя методы нейрогимнастики с элементами развития межполушарного взаимодействия.

Представленный комплект авторских логопедических альбомов с использованием новых технологий – элементов нейрогимнастики, игр на развитие межполушарного взаимодействия, объединяет в себе работу над наиболее часто встречающимися группами проблемных звуков (свистящие, шипящие, фрикативные, сонорные) и по всем направлениям. Альбомы помогут сделать коррекционный процесс не только интересным и увлекательным, но и облегчить работу учителю-логопеду, ребенку, родителю, воспитателю. Данные игровые пособия отличаются красочным оформлением с привлечением знакомых героев современных мультфильмов. В ходе их применения сложный коррекционный процесс превращается в занимательное приключение: с каждым новым заданием ребенку хочется двигаться все дальше и дальше, узнавать и осваивать новые задания. Каждый альбом рассчитан на один звук. Задания подобраны комплексно и направлены на развитие всех речевых компонентов: речевого дыхания, фонематических процессов, артикуляции, автоматизации, что способствует более легкой и успешной коррекции.

***На подготовительном этапе*** использованы профили артикуляции для уточнения речевого уклада, комплекс артикуляционных упражнений, игровые задания на развитие воздушной струи для конкретного звука. Предложены игры для автоматизации нарушенного звука в изолированной позиции с элементами развития межполушарного взаимодействия. Например, игра «Мячик сдулся». Нужно провести пальцами обеих рук одновременно по дорожке и одновременно произнести звук (протянуть). Затем можно предложить произнести звук отрывисто, сопровождая движениями пальцев. Третий вариант – произнести звук в соответствии с ритмическим рисунком \_\_\_\_ \_.



Рис. 1. Использование пособий на занятиях

**Автоматизации в слогах.** Игра «Говорящий кузнечик» (на примере автоматизации звука [Ц]): предлагаем ребенку «спеть» песенки гласных звуков вместе с кузнечиком: АААЦ, ОООЦ... (кузнечик подбегает к произносимым сигналам – символам), используя сигнальные обозначения гласных звуков. Ребенок автоматизирует звук в слогах.

Для развития межполушарных связей используются задания с элементами нейрогимнастики: «Повтори слоги и повторяй движения» – проговаривая слог, ребенок выполняет определенное упражнение для пальцев рук. Одновременное проговаривание слога с выполнением движений пальчиками усложняет задание и одновременно делает его интереснее.



Рис. 2. Использование пособия на подготовительном этапе

**Автоматизация звука в словах:** «Что в цилиндре у фокусника?». Предлагаем ребенку назвать предмет и спрятать его в цилиндр к фокус-

нику. Аналогичная игра – «Что у цыплят в корытце?». Ответы нужно дать в виде полного предложения: У ЦЫПЛЯТ В КОРЫТЦЕ ЦВЕТЫ.

Параллельно проводим работу по развитию навыков звукового анализа, умения определять позицию звука в слове (на примере автоматизации звука [Ш]):

Игра «Помоги мышкам». Мышки делают запасы на зиму. Ребенку предлагается помочь мышкам распределить запасы в три мешка. В первый мешок кладем слова со звуком в начале, во второй – со звуком в середине и в третий – звук в конце слова.

Например, предложены картинки: ШОРТЫ – в первый мешок, КУУШКА – во второй мешок и КАМЫШ в третий.

Другое задание «Произнеси, как можно четче». Назвать слова на картинках и показать жесты (пример автоматизации звука [Ж]): Слово «ЛУЖИ» – указательный палец показывает «вперед», а слово «ЛЫЖИ» – руки соединяются в ладонях.

Игра «4 лишний»: нужно зачеркнуть не нужный предмет (в названии которого нет автоматизируемого звука) и объяснить почему (альбом заламинирован, поэтому с легкостью убирается маркер для следующей работы).

Игра «Пройди лабиринт». Ребенку предлагается назвать слова-картинки с автоматизируемым звуком, расположенные цепочкой. Назвав все картинки, ребенок достигает поставленной цели.

Игра «Сложи пазл». Необходимо сложить разрезную картинку и назвать все изображенные на ней предметы.

**Автоматизация звука в предложениях:** (на примере автоматизации звука [Ж]). Игра «Что у Жени на желтой пижаме?»: на липучках прикрепляются к желтой Жениной пижаме разные картинки и получается ответ: На желтой пижаме у Жени джип.

Игра «Что у Сани в сумке?»: на примере автоматизации звука [С]. Картинки предметов со звуком [С] крепятся на изображение сумки. Ребенок должен произнести фразы типа, назвав предмет: «У Сани в сумке сок».

Игра «Я, ты, он, она»: на примере автоматизации на звук [Ч]. Картинки помещаются в центр листа, а по краям изображения: Я, ТЫ, ОН, ОНИ, ВЫ – при ответе и переходе по стрелочкам получается следующая фраза: Я ЛЕЧУ ЗАЙЧОНКА, ТЫ ЛЕЧИШЬ ЗАЙЧОНКА, МЫ ЛЕЧИМ ЗАЙЧОНКА, ОНИ....

Игра с фонариком (на примере альбома на звук [Ж]) «Кто живет в домике на первом этаже, а кто на втором этаже?» при автоматизации звука [Ж] идет параллельно работа по согласованию существительного с числительным: – На первом этаже живет жонглер. – ребенок подсвечива-

ет фонариком с обратной стороны дом и видит в окне героев, проживающих в доме.

**Автоматизация звука в чистоговорках и стихах:** представлены и иллюстрированы в соответствии с текстом.

**Результаты:** логопедические альбомы нашли положительный отклик у детей в силу используемой яркой наглядности, простоты и последовательности выполняемых заданий в игровой форме. Данный опыт работы был представлен коллегам, в том числе воспитателям групп общеразвивающей направленности, на уровне педагогов ДОУ, муниципальном и межмуниципальном уровнях.

В своей работе мы используем эти альбомы с 2020–2021 учебного года, совместно с воспитателями групп коррекционной направленности. За период использования данных пособий у детей значительно повысился интерес к работе, что обеспечило получение стабильно высоких положительных результатов в коррекции звукопроизношения. Кроме того, это подтверждается увлекательными рассказами детей родителям о своих путешествиях со сказочными героями. Использование нового метода нейрогимнастики с элементами развития межполушарного взаимодействия способствовало лучшему восприятию информации и повысило продуктивность коррекционной работы.

### Литература

1. Акименко В. М. Развивающие технологии в логопедии. Ростов н/Д., 2011. 116 с.
2. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Основы теории и практики. М., 2014. 205 с.
3. Кушнир И. С., Цветков А. В. Нейрологопедия. Тяжелые нарушения речи у дошкольников. М., 2021. 311 с.
4. Левина Р. Е., Основы теории и практики логопедии. М., 1967. 113 с.
5. Лопухина И. С. Логопедия. Речь, ритм, движение. СПб., 2014. 305 с.
6. Лурия А. Р. Язык и сознание. М., 1979. 463 с.
7. Нищева Н. В. Будем говорить правильно. Дидактический материал для коррекции нарушений звукопроизношения. СПб., 2002. 206 с.
8. Османова Г. А., Позднякова Л. А. Игры и упражнения для развития у детей общих речевых навыков (5–6 лет). СПб., 2007. 275 с.
9. Перегудова Т. С., Османова Т. А. Вводим звуки в речь. Карточка заданий для автоматизации звуков Л, Ль. СПб., 2006. 45 с.
10. Перегудова Т. С., Османова Т. А. Вводим звуки в речь. Карточка заданий для автоматизации звуков Ш, Ж. СПб., 2006. 55 с.
11. Перегудова Т. С., Османова Т. А. Вводим звуки в речь. Карточка заданий для автоматизации звуков Р, Рь. СПб., 2006. 55 с.



12. Пожиленко Е. А. Артикуляционная гимнастика: методические рекомендации по развитию моторики, дыхания и голоса у детей дошкольного возраста. СПб., 2006. 56 с.

13. Пожиленко Е. А. Методические рекомендации по постановке у детей звуков С, Ш, Р, Л. СПб., 2006. 57 с.

14. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза : учебное пособие. М., 2015. 470 с.

15. Филичева Т. Б., Орлова О. С., Туманова Т. В. Основы дошкольной логопедии. М., 2019. 275 с.

## СТИМУЛЯЦИЯ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

**Лодочникова Любовь Владимировна**, учитель-логопед I категории, Муниципальное автономное образовательное учреждение детский сад № 17, г. Екатеринбург, Россия; Lubowdruzhinina@yandex.ru

**Аннотация.** В статье раскрывается понятие о логоритике и логоритмических упражнениях, ее роль в формировании речевой активности у детей младшего дошкольного возраста. Описывается влияние логоритмических упражнений на стимуляцию речевой активности дошкольника с задержкой речевого развития. Приводится личный практический опыт занятий в качестве примеров. Подробно раскрывается структура логоритмического занятия, виды работы на логоритмических занятиях. Данная статья будет интересна студентам последних курсов дефектологических факультетов, практикующим логопедам и специалистам работающих в дефектологической сфере.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; младшие дошкольники; логопедическая работа; речевая активность; задержка речевого развития; логоритмика; логоритмические упражнения; музыкальные песни

## STIMULATION OF SPEECH ACTIVITY IN YOUNGER PRESCHOOLERS WITH DELAYED SPEECH DEVELOPMENT BY MEANS OF LOGORHYTHMIC EXERCISES

**Lodochnikova Lyubov Vladimirovna**, Speech Therapist Teacher of the I category, Municipal Autonomous Educational Institution Kindergarten No. 17, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article reveals the concept of logorhythmic and logorhythmic exercises, its role in the formation of speech activity in children of younger preschool age. The essence of logorhythmic exercises to stimulate the speech activity of a preschooler with delayed speech development is revealed. Personal practical experience of classes is given as examples. The structure of logorhythmic classes, types of work on logorhythmic exercises are revealed in detail. This article will be of interest to students of the last courses of defectological faculties, practicing speech therapists and specialists working in the defectological field.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; younger preschoolers; speech therapy work; speech activity; delayed speech development; logorhythmics; logorhythmic exercises; musical songs

За последние несколько лет было замечено, что, в дошкольное образовательное учреждение, поступают дети младшего возраста уже с задержкой речевого развития.

В логопедии есть такое понятие как соответствие речи ребёнка возрастным нормам. Если ребенок говорит меньше, чем того требует общепринятая норма, а интеллект соответствует возрасту, то говорят о задержке речевого развития (ЗРР). Она диагностируется у детей младше 4-х лет.

О. Е. Громова дает определение задержки речевого развития (ЗРР) – это отставание от календарных сроков речевого развития ребенка младшего возраста.

Причины задержки речевого развития многообразны, от воздействия негативных факторов во время внутриутробного развития до социально-психологических факторов.

Попадая в детский сад, ребенок младшего дошкольного возраста с задержкой речевого развития, испытывает стресс и трудности в адаптации и в социализации, он не может обратиться за помощью к взрослому, не может объяснить свою потребность, не может полноценно вступить во взаимодействие (в игровой процесс) со своими сверстниками. Занятия с логопедом на дошкольном логопункте начинаются примерно с 4-х летнего возраста, а до этого периода необходимо активизировать речевой процесс ребенка для успешного и полноценного его развития. Как же помочь такому не говорящему ребенку? На помощь придут логоритмические упражнения.

Логоритмика в дошкольном образовательном учреждении – это комплекс мероприятий, направленный на развитие мышления, активизацию речи, на формирование моторных функций.

Целью является активизация речевой активности путем коррекции двигательных функций. Кратко охарактеризовать логоритмику можно следующим образом – это ритм, мышление, речь.

Логоритмические упражнения способствуют улучшению ориентации ребенка в пространстве, улучшению чувства ритма, развивают общую и мелкую моторику, формируют фонематические процессы. Дети на занятиях учатся коммуникации друг с другом.

На занятия по логоритмике принимаются дети всех возрастных групп детского сада, начиная с 2х летнего возраста. Так же логоритмические занятия могут посещать нормотипичные дети и дети с ОВЗ. Занятия по логоритмике проводит учитель-логопед совместно с музыкальным руководителем.

Логоритмика тесно связана с музыкой и ритмом это позволяет решить ряд следующих задач:

- развитие фонематического слуха;
- формирование чувства ритма;
- формирование правильного артикуляционного уклада;
- формирование физиологического и фонационного дыхания;
- формирование моторных функций и кисти-пальцевого праксиса;

- умение ориентироваться в пространстве и развитие самогнозиса;
- учит переключению с одного вида деятельности на другой вид деятельности;

- коммуникация со сверстниками и взрослыми.

Виды деятельности на занятиях по логоритмике:

- артикуляционная гимнастика, дыхательная гимнастика;
- упражнения направленные на модуляцию голоса;
- речедвигательная гимнастика с музыкальным сопровождением;
- упражнения, регулирующие мышечный тонус, самомассаж;
- подвижные речевые музыкальные игры;
- пальчиковые игры;
- упражнения на выкладывание визуально-ритмического ряда;
- ритмические упражнения под музыку;
- упражнения в игре на музыкальных инструментах;
- различные виды ходьбы и бега под музыку;
- упражнения на релаксацию под музыку.

Структура логоритмического занятия включает в себя:

1. Вводная часть:

- ритуал-приветствие – это ритмическая разминка, песенка или стишок повторяющийся каждый раз в начале занятия, сигнализирующий о том, что занятие началось.

2. Основная часть включает в себя:

- упражнения на регуляцию мышечного тонуса – упражнения, которые помогут развить умения расслаблять и напрягать определённые группы мышц (например «Ронять руки», «Лодочка», «Кулачок-кисти»);

- упражнения на развитие общей моторики-подвижные речевые игры с музыкальным сопровождением, игры-имитации движений, чередования ходьбы и бега по корригирующим дорожкам, коврикам-травка;

- упражнения на развитие мелкой моторики – это разнообразные пальчиковые игры под музыку и без, пальчиковая гимнастика с массажными мечами и кольцами Су-Джок;

- упражнения на развитие мимических мышц – помогают развивать мимическую и артикуляционную мускулатуру лица, подвижность губ, щек. Очень часто у детей с речевыми нарушениями маловыразительная мимика. Мышцы лица могут быть вялыми и малоподвижными. Развитие мимических мышц может строиться на использовании естественных мимических движений. Можно использовать игры «Эмоции», «Делай как я», «Зеркало». Артикуляционная гимнастика с предметами под музыку;

- упражнения на развитие речевого дыхания- игровые приемы разнообразны от мыльных пузырей до ватных шариков или сдувание перьев, так же сопровождается музыкой;

– упражнения на развитие чувства темпа и ритма – игры step and go, хлопки и топание ногами под заданный ритм, выкладывание визуальноритмического ряда и отстукивание ритма, игра на музыкальных инструментах и многое другое;

– упражнения на развитие координации речи с движением – игры имитации, игры с предметами;

– пение-песенки с выделением гласного звука, пропевание цепочек из гласных звуков.

### 3. Заключительная часть:

– подвижная музыкальная игра;

– музыка на релаксацию/отдых;

– песенка-прощание или стишок – прощание как ритуал, которым завершается логоритмическое занятие.

Каждое занятие проводится по конкретной лексической теме, все части взаимосвязаны.

В структуру занятия можно включить не все перечисленные элементы. Формы работы с детьми: групповые, подгрупповые, индивидуальные.

Требования к проведению логоритмического занятия в дошкольной организации:

- количество детей – не более 12 человек;
- занятие проводится 2 раз в неделю;
- занятия целесообразно проводить фронтально продолжительностью от 15 до 30 минут в зависимости от возраста детей;
- занятия логоритмики составляются с опорой на лексические темы;
- содержание двигательного и речевого материала варьируется в зависимости от уровня сформированности моторных и речевых навыков;
- каждое занятие представляет собой тематическую и игровую целостность.

Для того чтобы занятия по логоритмике были интересными и увлекательными для детей, необходимо проводить занятия в хорошем настроении, тщательно подбирать музыкальное сопровождение, четко и эмоционально проговаривать речевые стихи, доступно для ребенка показывать имитацию движений, чередовать активные упражнения с пассивными играми. Завершать занятия необходимо спокойной музыкой для того, чтобы убрать активные эмоции у ребенка и малыш смог продолжить день в нормальном психоэмоциональном состоянии.

Систематические занятия по логоритмике в течение всего учебного года, показывают положительную динамику в речевой активности ребенка. Это подтверждает проведенный мониторинг в конце учебного года.

Комплекс логоритмических упражнений способствует снижению психоэмоциональной нагрузки на ребенка, так как идет четкое дозирование активных музыкальных упражнений с пассивными упражнениями,

обогащает подвижную активность ребенка, тем самым улучшая энергообмен и повышает иммунитет ребенка, активизирует мозговую деятельность, стимулирует речевую активность, побуждая ребенка вступать в коммуникативный процесс тем самым запуская речь ребенка. Систематические занятия логоритмикой способствуют нормализации речи ребенка вне зависимости от вида речевого нарушения. Логоритмика полезна всем детям, имеющие речевой дефект, в том числе и с задержкой речевого развития.

### Литература

1. Анищенкова Е. С. Логопедическая ритмика для развития речи дошкольников. М., 2010. 61 с.
2. Бормыкова О. С. Коррекция речи и движения с музыкальным сопровождением. М., 1999. 280 с.
3. Бабушкина Р. Л. Логопедическая ритмика: Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи. СПб., 2005. 176 с.
4. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика : учебник для студентов высших учебных заведений. М., 2002. 272 с.
5. Гринер В. А. Логопедическая ритмика. М., 1958. 168 с.
6. Грибова О. Е. Что делать, если ваш ребенок не говорит. М., 2004. 48 с.
7. Дашковская Е. В. Про речь маленького ребенка. Книга памятка для родителей о задержке речевого развития. СПб., 2011. 96 с.
8. Картуша М. Ю. Логоритмические занятия в детском саду : методическое пособие. М., 2003. 189 с.
9. Кузнецова М. И. Логопедическая ритмика в играх и упражнениях для детей с тяжелыми нарушениями речи: Методика коррекционно-восстановительной работы с детьми 3-4 лет : конспекты занятий, игры и упражнения. М., 2004. 128 с.
10. Лопухина И. С. Логопедия – речь, ритм, движение. СПб., 1997. 128 с.
11. Матвеева Н. Н. Современное состояние проблемы изучения детей с задержкой речевого развития в период раннего детства // Современные проблемы изучения, обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. Саранск. 2002. № 5. С. 109–115.
12. Микляева Н. В. Фонетическая и логопедическая ритмика в ДОУ : пособие для воспитателей и логопедов. М., 2004. 112 с.
13. Новиковская О. А. Логоритмика для дошкольников в играх и упражнениях : практическое пособие для педагогов и родителей. СПб., 2005. 272 с.
14. Тарасова О. А., Чернышева Ю. А. Авторская программа по логоритмике для детей со сложной структурой дефекта. М., 2021. 270 с.
15. Шашкина Г. Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи : учебное пособие для вузов. М., 2005. 192 с.

## **ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СОСТАВЛЕНИЯ ОПИСАТЕЛЬНЫХ ТЕКСТОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

**Манукян Аделина Эдвардовна**, студент 4 курса Института специального образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; adelisha444@gmail.com

**Научный руководитель: Каракулова Елена Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме формирования навыков составления описательных текстов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. В статье представлены как теоретический, так практический аспекты темы. Рассматриваются такие понятия как: «связная речь», «монолог», «описание». Дана краткая характеристика связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня. Подробно описываются приемы комплексной работы формирования навыков составления описательных текстов в рамках подгрупповых логопедических занятий по развитию связной речи. Рассматривается использование предметного моделирования перед занятиями с логопедом и использование мнемотаблиц, кругов Эйлера непосредственно на логопедических занятиях. Данная статья будет интересна студентам дефектологических факультетов, практикующим логопедам.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; старшие дошкольники; общее недоразвитие речи; связная речь; логопедическая работа; описательные тексты; подгрупповые занятия; мнемотаблицы; круги Эйлера

## **EFFECTIVE TECHNIQUES FOR THE FORMATION OF DESCRIPTIVE TEXT WRITING SKILLS IN OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH LEVEL III**

**Adelina Manukyan Edvardovna**, 4<sup>th</sup> year Student of the Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Scientific adviser: Karakulova Elena Viktorovna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article is devoted to the problem of forming the skills of composing descriptive texts in older preschoolers with general underdevelopment of speech of the III level. The article presents both theoretical and practical aspects of the topic. Such concepts as: "coherent speech", "monologue", "description" are considered. A brief description of coherent speech in children with general speech underdevelopment of

level III is given. The methods of complex work of forming skills of composing descriptive texts within the framework of subgroup speech therapy classes on the development of coherent speech are described in detail. The use of subject modeling before classes with a speech therapist and the use of mnemotables, Euler circles directly in speech therapy classes are considered. This article will be of interest to students of defectology faculties, practicing speech therapists.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; older preschoolers; general underdevelopment of speech; connected speech; speech therapy work; descriptive texts; subgroup classes; mimic tables; Euler circles

Связная речь – это речь, объединенная с точки зрения логики и лексико-грамматического строя речи в единое целое, реализуемая в устной и письменной формах речи [15]. Устная речь включает в себя диалогическую и монологическую формы, которые принципиально отличаются друг от друга характером реализации и внутренним планированием. Так, монолог является более поздней по возникновению формой устной речи и характеризуется односторонним и, непрерывным характером высказывания, грамматической полнотой, логической последовательностью, отсутствием собеседника, относительной насыщенностью невербальными средствами общения в отличие от диалога [1, с. 17].

Монологическая речь с лингвистической точки зрения подразделяется на 3 основных «функционально-смысловых» вида: повествование, описание и рассуждение. Описание – это развернутая словесная характеристика предмета или явления, отображающая их основные свойства и (или) качества в одновременности (статическом состоянии) [6].

В отечественной литературе проблемой диагностики и (или) коррекции нарушений связной речи занимались А. М. Бородич, В. К. Воробьева, В. П. Глухов, Н. С. Жукова, Р. Е. Левина и другие авторы [3–5; 7; 13].

Связная речь, в том числе и навыки составления описательных текстов у детей с общим недоразвитием речи (далее ОНР) сформированы на недостаточном уровне. Об этом пишут в своих работах Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева. ОНР III уровня характеризуется наличием фразовой речи с фонетико-фонематическими, лексико-грамматическими недостатками и часто наблюдается у детей с дизартрией, алалией.

Недостаточный уровень сформированности лексической стороны проявляется в трудностях понимания и актуализации номинативного, предикативного, адъективного словаря и словаря наречий, в неточности или невозможности подбора синонимов и антонимов. О недостаточном уровне сформированности грамматического строя речи говорят ошибки в словоизменении и словообразовании, трудности программирования предложений [8].

В. П. Глуховым было установлено, что описательные тексты детей с данной структурой речевого дефекта в основном состоят из помо-



чью взрослого, характеризуются малой информативностью, нарушением логической последовательности, фокусированием на второстепенных деталях объекта, пропуском существенных признаков предмета, несистематизированными паузами во время рассказывания [5; 9].

Нами было проведено обследование на базе МБДОУ Детский сад компенсирующего вида № 244 г. Екатеринбурга, в период с 26 сентября по 7 октября 2022 года. В обследовании принимало участие 5 детей старшего дошкольного возраста, по результатам диагностики всем пяти детям было поставлено логопедическое заключение «ОНР III уровня, легкая степень псевдобульбарной дизартрии».

Навыки составления описательных текстов у детей были существенно ниже, чем у нормотипичных сверстников и отличались малой информативностью, бедностью лексики, наличием аграмматизмов, нарушений причинно-следственных связей в рамках предложения или целого текста.

Работа по формированию навыков составления описательных текстов проводится по следующим направлениям:

- 1) расширение, уточнение и активизация словаря;
- 2) развитие понимания и употребления грамматических форм слова;
- 3) развитие связной речи (непосредственно навыков составления описательных текстов).

Словарная работа не только расширяет объем используемых слов, но и позволяет обращать внимание детей к содержательной стороне слова, его валентности, семантике. Грамматически правильное изменение слов, использование различных синтаксических конструкций влияет на связность речи [2; 13].

Развитие наблюдательности у детей является основой для формирования навыков составления описательных текстов, поэтому воспитателем и логопедом могут проводиться беседы о предметах, предлагаться детям загадки, в которых указываются признаки объектов, дидактические игры, такие как: «Почта», «Магазин» и пр., в которых необходимо охарактеризовать предмет, не называя его [3; 4].

На всех логопедических занятиях была предусмотрена работа по преодолению дизартрических проявления: развитие общей, мимической, артикуляционной моторики и развитие просодической стороны речи.

Для формирования навыков составления описательных текстов использовались следующие приемы: рассказывание по восприятию предметной и сюжетной картинки, рассказывание по мнемотаблице, рассказывание после предметного моделирования, составление сравнительного описательного текста с опорой на круги Эйлера [12].

Более подробно остановимся на наиболее интересных и эффективных, на наш взгляд, приемах формирования описательных текстов. 1 прием – рассказывание с опорой на мнемотаблицу. Мнемотаблица – это

схема, содержащая в себе информацию, закодированную различными картинками или символами. Мнемотаблица является зрительным планом-схемой и облегчает составление описательных рассказов, делает их более четкими и последовательными. Нами была составлена мнемотаблица, которая подходит для составления описательных текстов на лексические темы: «Животные жарких стран», «Животные приполярных районов» (см. рис. 1).



Рис. 1. Мнемотаблица для составления описательного текста «Животные жарких стран», «Животные приполярных районов»

На занятии дети должны познакомиться с мнемотаблицей, перекодировать ее пункты, осмыслить значение пунктов в ходе беседы. После разбора мнемотаблицы логопед зачитывает дошкольникам описательный рассказ-образец. Рассказ-образец сочетается с указанием пунктов, о которых в данный момент говорится [14].

Перед составлением описательных текстов по мнемотаблице проводятся следующие лексико-грамматические упражнения: «Как зовут детенышей?», «Один – много», «Подбери слово – враг» – подбор антонимов (короткая шерсть – длинная шерсть) [11].

2 прием – составление описательного текста после предметного моделирования. Одним из методов предметного моделирования является создание аппликации. В ходе такой предметной творческой деятельности задействуется зрительная, двигательная и ассоциативная память. Реальные объекты замещаются другими предметами.

Детям было предложено за несколько дней до занятия создать аппликацию по зимнему пейзажу с помощью ваты, цветной бумаги, клея и ножниц. Создание такой работы позволяет наглядно увидеть и осмыслить детям пространственные понятия: «передний план», «задний план», «ближе», «дальше», «рядом» и пр., обратить внимание на взаимодействие объектов, незаметное на первый взгляд, так как пейзажные изображения не имеют видимого сюжета.

На логопедическом занятии дети повторно рассматривают картину, проводится обсуждение по ее содержанию, после чего детям предлагается коллективно составить описательный текст по вопросному плану. Каждый ребенок отвечает на вопрос, логопед записывает ответы и зачитывает получившийся текст. Такой метод позволяет детям услышать и оценить собственные высказывания и связность текста. Наводящими вопросами логопед может направить внимание детей на те детали, которые оказались упущены. Первый вариант текста дополняется новыми деталями, фактами, которые делают его более красочным и подробным. Как итог, детям зачитывается окончательный вариант текста.

Перед составлением описательного текста по пейзажной картине используются следующие лексико-грамматические упражнения: «Какой? Какая? Какие?» – согласование прилагательных по роду с существительным, «Что покрыто снегом?» – составление предложений (дома покрыты снегом, береза покрыта снегом и пр.), «Что покрывает снег?» – составление предложений (снег покрывает дома, снег покрывает березу и пр.) [11].

3 прием – составление сравнительного описательного текста с помощью кругов Эйлера. Составление описательных сравнительных текстов является сложным процессом для старших дошкольников с ОНР III уровня. Детям необходимо выделить главные признаки каждого объекта, сопоставить эти признаки, чтобы определить общие и отличительные признаки объектов. Для визуализации данного процесса отлично подойдут круги Эйлера [10].

На занятии логопед выдает каждому ребенку пустые круги Эйлера и изображения диких животных: волка и зайца зимой (см. рис. 2). В ходе занятия круги Эйлера заполняются логопедом на доске и детьми индивидуально. Логопед задает вопросы, дети отвечают на них и определяют, общий это признак для волка и зайца или нет. В зависимости от этого каждый признак помещается в разные места кругов.

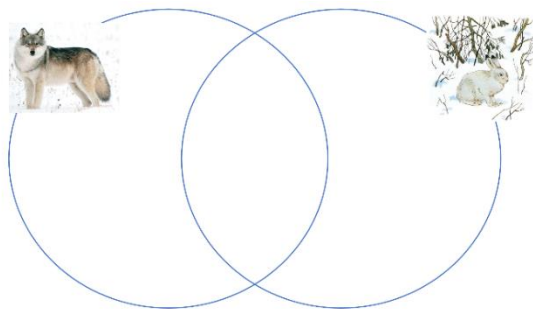


Рис. 2. Пустые круги Эйлера для составления сравнительного описательного текста

В итоге, детям предлагается коллективно составить сравнительный рассказ-описание зайца и волка с опорой на заполненные круги Эйлера (см. рис. 3). Текст составляется по вопросному плану. Логопед прочитывает детям получившийся рассказ, после чего желающие дети могут самостоятельно попробовать составить рассказ только с опорой на наглядность.

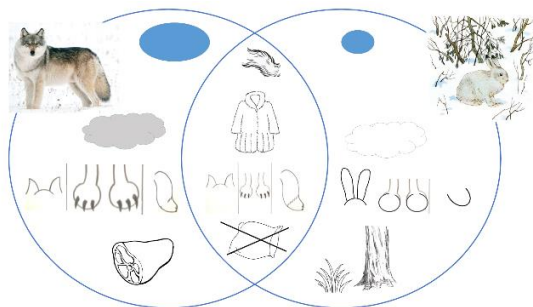


Рис. 3. Заполненный круги Эйлера в ходе логопедического занятия

Лексико-грамматические упражнения перед составлением текста: «Назови ласково» (Хвост – хвостик), «У кого?» – предлагается сравнивать части тела у лесных животных (У зайца уши длиннее, чем у волка), «Подбери слово» – необходимо подобрать подходящее по смыслу прилагательное к существительному (У лисицы (пушистый, короткий, длинный, облезлый, рыжий) хвост).

Таким образом, использование различной наглядности, способствует формированию у старших дошкольников с ОНР III уровня более полных и четких представлений о сущности и структуре описательных рассказов, а совместное создание моделей (создание аппликаций по картинке, заполнение мнемотаблиц или кругов Эйлера) положительно сказывается на содержании, красочности и последовательности описательных текстов.

### Литература

1. Белобрыкина О. А. Речь и общение. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль, 1998. 240 с.
2. Богданович Л. Б. Современные подходы в развитии связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста как к условию их индивидуальной социализации // Возрастные закономерности социализации личности. Минск, 2008. С. 98-101.
3. Бородич А. М. Методика развития речи детей. М., 2014. 255 с.
4. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие М., 2006. 158 с.

5. Глухов В. П. Изучение особенностей формирования навыков связанных высказываний у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Педагогика и психология образования. 2014. № 1. С. 89–97.

6. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М., 2004. 166 с.

7. Жукова Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей : учеб. метод. пособие. М., 1994. 96 с.

8. 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.

9. Ковригина Л. В. Механизмы нарушения описательного рассказа у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Концепт. 2017. № S11. С. 45–52. URL: <http://e-koncept.ru/2017/470136.htm> (дата обращения: 10.04.2023).

10. Круги Эйлера: Отношения между понятиями : пособие для преподавателей и студентов вузов по курсу «Логика» / составитель А. И. Синюк. Альметьевск, 2008. 36 с.

11. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников: формирование лексики и грамматики. СПб., 1999. 160 с.

12. Лебедева И. Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине : учебно-методич. пособие. СПб., 2009. 175 с.

13. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М., 1968. 367 с.

14. Полянская Т. Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста : учебно-метод. пособие. СПб., 2009. 64 с.

15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2000. 712 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГОРИТМИКИ В РАБОТЕ ПО КОРРЕКЦИИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

**Маринченко Мария Андреевна**, магистрант 2 курса, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; marin4encko.masha@yandex.ru

**Научный руководитель: Каракулова Елена Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Аннотация.** Работа посвящена проблеме формирования лексико-грамматической системы речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Дошкольники данной нозологии характеризуются нарушениями как речевых, так и неречевых процессов, что требует от специалистов применения специфических методов и приемов коррекционного воздействия, среди которых важное место занимает логопедическая ритмика. В статье описаны этапы логоритмической работы, представлена структура занятий. Автором рассматриваются средства логопедической ритмики, приводятся примеры логоритмических упражнений, способствующих уточнению и активизации номинативного, предикативного и адекватного словаря детей, а также коррекции грамматических нарушений. Особое внимание уделяется работе с предложно-падежными конструкциями и различными способами словообразования. Логоритмические упражнения направлены не только на коррекцию лексико-грамматических нарушений, но и на совершенствование общемоторных навыков, что доказывает положительная динамика развития, которую демонстрируют дошкольники с ОНР III уровня.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; старшие дошкольники; ОНР; общее недоразвитие речи; связная речь; логопедическая работа; лексико-грамматическая система речи; логоритмика; логопедическая ритмика

### **THE USE OF SPEECH RHYTHMIC THERAPY IN THE CORRECTION VOCABULARY AND GRAMMAR OF CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS**

**Marinchenko Maria Andreevna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Scientific adviser: Karakulova Elena Viktorovna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The work is devoted to the problem of the formation of the lexical and grammatical system of speech in older preschoolers with general underdevelopment of speech of the III level. Preschoolers of this nosology are characterized by violations of

both speech and non-speech processes, which requires specialists to use specific methods and techniques of corrective action, among which speech therapy rhythm occupies an important place. The article describes the stages of logorhythmic work, presents the structure of classes. The author examines the means of speech therapy rhythmic, provides examples of logorhythmic exercises that help clarify and activate the nominative, predicative and adjectival vocabulary of children, as well as correction of grammatical disorders. Special attention is paid to working with prepositional-case constructions and various ways of word formation. Logorhythmic exercises are aimed not only at correcting lexical and grammatical disorders, but also at improving general motor skills, which proves the positive dynamics of development demonstrated by preschoolers with general underdevelopment of speech level III.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; older preschoolers; general underdevelopment of speech; connected speech; speech therapy work; lexical and grammatical system of speech; logorhythmics; logopedic rhythm

В последнее время значительно возросло количество детей с нарушениями речи. Среди них многочисленную группу составляют дошкольники с общим недоразвитием речи (ОНР). Данную категорию детей изучали такие отечественные ученые, как Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева и другие. Ими было выявлено, что при сохранном физическом слухе и интеллекте у дошкольников с ОНР отмечается отставание в формировании всех компонентов речевой системы: звукопроизношения и просодики, фонематических процессов, лексико-грамматической системы. Дошкольники с ОНР испытывают наибольшие трудности в усвоении лексико-грамматических категорий: расхождение объема пассивного и активного словаря, нарушения словоизменения и словообразования, синтаксические ошибки [5; 6; 14].

Анализ научной литературы показал, что группа детей с ОНР не однородна по этиологии и патогенезу. У дошкольников наблюдаются не только речевые нарушения, но и неречевые. Моторная сфера детей характеризуется общей неловкостью, скованностью движений, нарушением координации. Недоразвитие мелкой моторики проявляется в замедленном неточном выполнении пальцевых проб. Дети с трудом воспроизводят мелкие движения, требующие ловкости и точной координации (*шнуровка, застегивание пуговиц*). Моторика органов артикуляционного аппарата старших дошкольников с ОНР также отстаёт в развитии, отмечается недостаточный объем артикуляционных движений, трудности переключения с одной позы на другую, что в свою очередь влияет на фонетическую сторону речи. Недоразвитие высших психических функций проявляется в нарушениях чувства ритма, в недостатках оптико-пространственного гнозиса. Внимание детей неустойчиво, из всех видов памяти наиболее нарушена речеслуховая. У дошкольников наблюдается отставание в развитии наглядно-образного мышления, трудности в осуществлении мыс-

лительных операций (анализ, синтез, сравнение, классификация, умозаключение), ошибки в понимании и установлении причинно-следственных связей. Поэтому при коррекции ОНР необходимо применять методы, которые будут направлены на всестороннее развитие ребенка [6; 9–11].

На основе изучения литературы по проблеме исследования было выявлено, что именно таким методом является логоритмика, поскольку позволяет работать как над речевыми, так и неречевыми процессами с помощью движения, музыки и слова. В рамках логоритмической работы решаются следующие задачи – оздоровительные, образовательные, воспитательные и коррекционно-развивающие. При использовании логоритмики для детей изучаемой категории целесообразно, чтобы каждое занятие было посвящено определенной лексической теме, а сочетание движений с музыкой и словом позволит лучше прочувствовать и осмыслить лексический материал [1; 2].

В рамках нашего исследования было проведено логопедическое и логоритмическое обследование 13 детей старшего дошкольного возраста, которое проходило на базе МАДОУ детский сад «Детство» комбинированного вида, структурное подразделение – детский сад № 185 города Нижний Тагил Свердловской области в период с сентября 2022 года по март 2023 года. Диагностика осуществлялась по речевой карте Н. М. Трубниковой и методике Г. А. Волковой [2, 13]. В качестве наглядного материала были использованы логопедические альбомы И. А. Смирновой и Н. В. Нищевой, предметные картинки, музыкальные инструменты, аудиоматериалы [7; 12].

В процессе логопедического обследования большее внимание уделялось изучению лексико-грамматической системы и связной речи. Анализ результатов показал, что понимание номинативной речи детям доступно, однако возникали трудности в понимании инверсионных конструкций. Понимание предложно-падежных конструкций и сложных предложений вызывало у дошкольников наибольшие затруднения. Активный словарь у детей экспериментальной группы сформирован ниже возрастной нормы, трудности вызывали задания на словообразование уменьшительно-ласкательных форм существительного, образование прилагательных от существительных. Навыки словоизменения сформированы лучше, однако, допускались ошибки в согласовании количественных числительных и существительных (*например, три грибов, пять коты*). Недоразвитие связной речи в первую очередь связано с лексическими и грамматическими ошибками при пересказе текста. Рассказы по серии сюжетных картинок были схематичны, пропускались второстепенные смысловые звенья.

В рамках логоритмического обследования было выявлено, что слуховое внимание сформировано у всех детей экспериментальной группы.



У большинства обучающихся возникали трудности при воспроизведении ритмического рисунка, часто они повторяли ритм в ускоренном темпе, нарушали количество элементов ритмического рисунка. Навыки ориентировки в пространстве сформированы частично, дети верно указывали направление (*левое, правое, нижнее, верхнее*), но затруднялись в определении своего местоположения относительно предмета. У всех дошкольников экспериментальной группы отмечались трудности в координации движений и переключении с одного движения на другое (*шаг и хлопок*). Обследование мелкой моторики показало повышенный или пониженный тонус мышц руки, трудности удержания пальцевых поз. Также был выявлен сниженный тонус мимической мускулатуры и недостаточный объем артикуляционных движений.

По итогам обследования были сформулированы логопедические заключения: *ОНР III уровня, псевдобульбарная дизартрия* и выделены 2 подгруппы детей для проведения логоритмических занятий с учётом структуры речевого дефекта и уровня сформированности их моторной сферы. Совместно с музыкальным руководителем было составлено расписание занятий и календарно-тематический план. Занятия проводились 2 раза в неделю по 20 минут в музыкальном зале с соблюдением СанПиН 2.4.1.3049-13.

На занятиях по логопедической ритмике применялись две группы средств: музыкально-двигательные (*ходьба, упражнения на развитие дыхания, мелкой моторики, чувства ритма и другие*) и двигательноречевые средства (*пение, упражнения с предметами, речевые упражнения и другие*) [15, с. 49–53].

Занятие включало в себя следующие части: вводная, основная и заключительная. В работе с детьми с ОНР III уровня в качестве вводных и заключительных упражнений используются музыкально-двигательные средства. Кроме того, на логоритмических занятиях очень важны ритуалы приветствия и прощания, для лучшего ощущения времени. В качестве маркера начала и конца занятий нами был выбран детский зонт, а также песня Е. Балдиной «Кто под зонтом?». Дети в начале занятий пропевали слова приветствия, передавая друг другу зонтик, тем самым создавался положительный настрой на работу. В конце занятия логопед приглашал их сесть вместе под зонт и вспомнить, что было на занятии. Необходимо отметить, что зонт декорировался исходя из текущего времени года, что позволяло на всех занятиях отрабатывать лексико-грамматические категории в речи детей. Закреплялись представления о признаках сезонов на основе ознакомления с существительными (*лист, снег, почки*), глаголами (*дуть, падать, распускаться*), прилагательными (*холодная, тёплая*), совершенствовались навыки словообразования (*осенний, дождливый, зимний, снежный*) [4; 15].

В основной части занятий использовались двигательно-речевые средства логоритмики. Задача по уточнению и активизации номинативного, предикативного и адъективного словаря детей решалась за счёт введения речедвигательных и пантомимических упражнений, мелодекламации. Вместе с детьми логопед пел песни-попевки, логопедические распевки на различные лексические темы таких авторов, как Е. Ю. Гайдар, Н. В. Нищева [3; 8].

С помощью пантомимических этюдов в речи детей актуализировались все части речи. Например, *упражнение «Урожай»* было направлено на уточнение слов-действий по теме «Овощи». Дошкольники показывали, как они «таскают» морковь, «срезают» кочан капусты. Исполняя *пантомимический этюд «Клоуны»*, дети показывали, какие эмоции могут испытывать люди (радость, грусть, удивление, испуг). Слова-признаки отрабатывались через *упражнение «Изобрази вкус»*, где надо было показать кислый лимон, сладкое яблоко, острый перец и другое.

Навыки словообразования и словоизменения отрабатывались посредством упражнений с предметами (мячи, обручи, прищепки). К примеру, в ходе *игры «Где листочек?»* отрабатывался навык употребления существительных в форме предложного падежа единственного числа. Логопед закреплял прищепку с листом, сделанным из фетра, на различных частях тела ребенка, а остальные дети называли место, куда приземлился листок («*листочек где?»* – «*на руке»*; «*на голове»*). С помощью массажных полусфер одновременно с развитием общемоторных навыков отрабатывались слова-действия, образованные префиксальным способом. В рамках *игры «Лягушки»* обучающиеся запрыгивали и спрыгивали с кочек, перепрыгивали кочки, в усложненном варианте игры требовалось допрыгнуть до большой/маленькой кочки, кочки определённого цвета [15, с. 56].

Использование стихов, сцен-драматизаций, инсценировок песен позволило провести работу по совершенствованию диалогической и монологической речи. С детьми были выучены стихи А. Г. Барто, Г. В. Лебедевой, С. Я. Маршака, В. Н. Орлова и других поэтов, была инсценирована песня «Бабушка, бабушка, испеки оладушки!» (музыка Е. Ньюкало, слова А. Кравченко).

В целом можно сделать вывод о том, что использование логопедической ритмики благоприятно сказывается на развитии речи (*в частности, лексико-грамматической системы*) детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. У дошкольников отмечалась положительная динамика в речевом развитии: увеличение объёма пассивного и активного словаря, совершенствование навыков словоизменения и словообразования. Были заметны существенные изменения в развитии общемоторных навыков, особенно координации и ориентировки в пространстве.

В заключение хотелось бы отметить, что логопедическая ритмика – дополнительный метод, который позволяет одновременно работать над всеми высшими психическими функциями, моторикой, устной речью, эмоционально-волевой сферой, что повышает эффективность логопедической работы.

### Литература

1. Бабушкина Р. Л., Кислякова О. М. Логопедическая ритмика: методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи : учеб.-метод. пособие. СПб., 2005. 109 с.
2. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М., 2002. 272 с.
3. Гайдар Е. Ю. Песенки-попевки для дошкольников 3–7 лет под детский ксилофон, гlockenшпиль или металлофон. М., 2020. 81 с.
4. Каракулова Е. В. Коррекционная фонологоритмика : учебно-методическое пособие. Екатеринбург, 2018. 111 с.
5. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб., 2004. 160 с.
6. Логопедия : учеб. пособие / Л. С. Волкова [и др.]. М., 1989. 528 с.
7. Нищева Н. В. Картинный материал к речевой карте ребенка с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет). СПб., 2008. 80 с.
8. Нищева Н. В. Логопедическая ритмика в системе коррекционно-развивающей работы в детском саду. Музыкальные игры, упражнения, песенки : учебно-методическое пособие. СПб., 2019. 96 с.
9. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова [и др.]. М., 2002. 480 с.
10. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М., 1967. 137 с.
11. Слепович Е. С. Специальная психология : учеб. пособие. Минск, 2012. 511 с.
12. Смирнова И. А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи : наглядно-методическое пособие. СПб. ; М., 2006. 52 с.
13. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург, 1998. 51 с.
14. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии : учеб. пособие. М., 1989. 223 с.
15. Шашкина Г. Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи : учеб. пособие. М., 2019. 215 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ**

**Милова Наталья Васильевна**, студент 2 курса магистратуры Института специального образования, Уральский государственный педагогический университет; учитель начальных классов первой квалификационной категории, учитель-логопед, МАОУ СОШ № 146, г. Екатеринбург, Россия; [nvmilova73@mail.ru](mailto:nvmilova73@mail.ru)

**Научный руководитель: Обухова Нина Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Аннотация.** В статье проанализирована литература по проблеме исследования в рамках общеобразовательной школы. Определены актуальность, цель и задачи исследования. Рассмотрены психолого-педагогические особенности детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Представлены результаты констатирующего эксперимента, доказывающие, что формирование процесса письма у младших школьников с псевдобульбарной дизартрией имеет ряд особенностей. Примерная структура логопедической работы по формированию процесса письма у младших школьников в рамках школьного логопункта. В заключении работы автором сделаны выводы и намечены перспективы дальнейшего исследования.

**Ключевые слова:** логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; начальная школа; младшие школьники; нарушения письма; дисграфия; письменная речь; обучение письму; псевдобульбарная дизартрия

## **FORMATION OF THE WRITING PROCESS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH PSEUDOBULBAR DYSPHATHRIA**

**Milova Natalia Vasilevna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student of the Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University; Primary School Teacher of the First Qualification Category, Teacher-Speech Therapist, Secondary School No. 146, Ekaterinburg, Russia

**Scientific adviser: Obukhova Nina Vladimirovna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Dysontogenesis Clinic, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article analyzes the literature on the problem of research in the framework of a comprehensive school. The relevance, purpose and objectives of the study are determined. The psychological and pedagogical features of children with phonetic and phonemic speech underdevelopment are considered. The results of the ascertaining experiment are presented, proving that the formation of the writing process in younger schoolchildren with pseudobulbar dysarthria has a number of features. An approximate structure of speech therapy work on the formation of the writing process in younger

schoolchildren within the school speech center. In conclusion, the author draws conclusions and outlines the prospects for further research.

**Keywords:** speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; Primary School; younger students; writing violations; dysgraphia; written speech; learning to write; pseudobulbar dysarthria

В настоящее время по данным Министерство просвещения Российской Федерации констатирует у младших школьников у восьмидесяти процентов задержку и неравномерность психоречевого развития, дисграфию, склонность к неврозоподобным явлениям, снижение иммунитета, проблемы сосудистого характера. Всё это приводит к неготовности к успешному усвоению учебного материала и дезадаптацию школьника к социуму.

**Цель исследования** – теоретически обосновать, разработать, апробировать содержание логопедической работы по коррекции нарушения письма у младших школьников в рамках школьного логопункта.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать литературу по проблеме коррекции нарушений письма у младших школьников в общеобразовательной школе.

2. Подобрать диагностическую методику и провести обследование устной речи и письма у младших школьников в общеобразовательной школе.

3. Проанализировать выявленные специфические нарушения письма у младших школьников.

4. Разработать содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников в общеобразовательной школе.

5. Экспериментально проверить эффективность проведенной логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников в общеобразовательной школе.

Научная новизна работы состоит в том, что на основе экспериментального исследования была изучена и доказана эффективность логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников в условиях общеобразовательной школы с учетом структуры речевого дефекта и взаимосвязи в развитии фонематических процессов и письма.

Анализ литературы по теме исследования показал, что письмо – это психофизиологический процесс [6; 11; 12; 14].

Учёный А. Н. Корнев считал, что при овладении письменной речью необходима автоматизация символического обозначение звуков речи, моделирование звуковой структуры слова с использованием графических символов и графомоторных операций [11].

Логопедическая работа разнообразна по коррекции нарушений письма у младших школьников и зависит от классификации дисграфии, причин, механизмов и симптоматики нарушений [2; 6; 9; 11; 12; 14].

Формирование навыка письма у младших школьников зависит от сформированности устной речи, зрительно-пространственного и слухо-пространственного гнозиса, сомато-пространственных ощущений, подвижности, переключаемости, устойчивости и сформированности общего поведения [7; 8; 11; 12; 14; 19].

Провели обследование состояния устной речи и письма у младших школьников по стандартизированным методикам: Т. В. Ахутиной, О. Е. Грибовой, О. Б. Иншаковой, В. И. Прищеповой, Н. М. Трубниковой, Т. А. Фотековой. Были исследованы обучающиеся в возрасте 10–11 лет, с логопедическим заключением: фонетико-фонематическое недоразвитие речи с легкой степенью псевдодульбарной дизартрией. Базой исследования стало муниципальное автономное образовательное учреждение – средняя общеобразовательная школа № 146 г. Екатеринбургa.

На основании качественных и количественных результатов обследования речи были отобраны семь обучающихся с артикуляторно-акустической формой дисграфией, три ученика – с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

В процессе констатирующего эксперимента у обучающихся были выявлены нарушения в моторике артикуляционного аппарата, значительное недоразвитие фонематического слуха и навыков звукового анализа. Младшие школьники допускали в письменных работах дисграфические ошибки, в виде замен и смешения букв, обозначающих свистящие, шипящие, сонорные звуки, ошибки, связанные с нарушением лексико-грамматического строя речи и орфографические ошибки.

На основании результатов логопедического обследования подтверждена взаимосвязь между нарушениями устной, письменной речи и неречевых функций у младших школьников.

Коррекционно-развивающую работу с младшими школьниками проводили на развитие «слабой» функции при опоре на сильные функции. Для устранения специфических ошибок на письме у младших школьников логопедическая работа была направлена на развитие кинестетического праксиса органов артикуляции, развитие фонетической стороны речи, фонематических процессов, навыков звуко-слогового анализа и синтеза.

Коррекционно-развивающая работа по формированию процесса письма у младших школьников с артикуляторно-акустической формой дисграфией, с дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза:

1. Совершенствование речевых навыков и функций. Приемы по развитию навыков устной речи: грамматических навыков, диалогической и монологической речи.

2. Совершенствование осознания звуковой стороны речи. С помощью дидактических упражнений ученика подводят к самостоятельному осознанию отдельных звуковых комплексов.

3. Совершенствование слухового внимания. Упражнения для понимания смыслового значения интонации: «Угадай, на чем играю?», «Угадай, что делают» и т.п.

4. Совершенствование фонематического восприятия и воспитание правильных фонематических представлений. Дифференциация по слухо-произносительным признакам звуков, слов, работа со словами в различной грамматической форме. Формирование навыков фонематического анализа и синтеза (отхлопывание слоговой структуры слов; игра «Зашифрованное слово»).

Развитие сукцессивных способностей младшего школьника, например:

1. Последовательность действий и планирование (игры на выполнение многошаговых инструкций: по памяти (словесной инструкции), по опорным значкам и т. п.).

2. Последовательность в речи (игра «Повтори и добавь» и т. п.).

3. Развитие способностей к концентрации, распределению и переключению внимания (игра «Кто к кому идет в гости?», таблица Шульте).

В коррекционно-развивающей работе по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии, дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников были использованы методические пособия И. Н. Ефименковой, Р. И. Лалаевой, Е. В. Мазановой, И. Н. Садовниковой, кинезиологические упражнения, сенсомоторную коррекцию (нейрокоррекцию), в том числе и метод замещающего онтогенеза [4; 15; 16].

Логопедическая работа по нарушению письма у младших школьников одновременно начиналась с двигательных методов, так как они активизировали, восстанавливали пространственное взаимодействие между различными уровнями психической деятельности.

Методы нейрокоррекции представляли собой программу для младших школьников, которая была направлена на устранение общей моторной неловкости, неустойчивости и истощаемости нервной системы, снижения работоспособности, внимания, памяти, двигательной заторможенности и расторможенности, эмоционально-волевых проблем [1; 7; 17].  
Коррекционно-развивающую работу проводили комплексно, она включала в себя следующие блоки.

Первый блок – психомоторная коррекция (через движение). Предлагаемые движения ослабляли неадаптивные нейронные связи и сформировали адаптивные. Упражнения выполняли в строгой последовательности под контролем специалиста. Психомоторная коррекция становилась ба-

зой для активизации высших психических функций (эмоции, восприятие, память, процессы саморегуляции).

Второй блок – коррекция и развитие пространственных представлений и когнитивных функций, который содержали телесно-ориентированные методы. Работа была направлена на развитие восприятия, мышления, которая развивала правое полушарие и лобные доли мозга младшего школьника. Работа направлена на коррекцию видов памяти, произвольного внимания, номинативную функцию речи, повышение словарного запаса.

Третий блок – поведенческая коррекция и развитие эмоционально-волевой сферы. Младшие школьники научились выражать свои эмоции и распознавать эмоции других учеников. На занятиях формировалась функциональная грамотность, например, умение строить здоровые дружеские отношения, преодолевать стрессы.

Методы нейрокоррекции предполагали такие группы упражнений, как растяжки, разминки, самомассаж, релаксации, восточное дыхание и т. д.

Программы М. М, Семаго, Н. Я Семаго, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной направлены на развитие познавательной активности, на вербализацию, увеличение пассивного и активного словаря, развитие двигательной активности и мелкой моторики рук у младших школьников.

Сравнительный анализ констатирующего и контрольного обследования доказал результативность проведения обучающего эксперимента по коррекции дисграфических ошибок у младших школьников с псевдобульбарной дизартрией за счет правильно разработанных индивидуальных перспективных планов. Коррекционно-развивающая работа была направлена на совершенствование неречевых и речевых функций, на коррекцию письменных ошибок, характерных для данных форм дисграфии.

### **Выводы**

1. В логопедической работе по нарушению письма нельзя опираться на методики и технологии одной научной области. Необходимо дифференцировать опыт различных специалистов, осваивать смежные профессии.

2. Приобретается речь за счет работы мозга в целом.

3. В коррекционно-развивающую логопедическую работу по нарушению письма у младших школьников необходимо включать блоки из нейрокоррекционных методик.

4. Совершенствование пространственных представлений позволило улучшить лексический и грамматический строй речи.

### **Литература**

1. Архипов Б. А., Воробьева Е. А., Семенович А. В., Назарова Л. С. Шегай В. М. Комплексная методика психомоторной коррекции. М., 2009. URL: [https://pedlib.ru/Books/4/0057/4\\_0057-1.shtml](https://pedlib.ru/Books/4/0057/4_0057-1.shtml) (дата обращения: 07.02.2023).



2. Архипова Е. Ф. Предупреждение артикуляторно-акустической дисграфии у школьников // Приволжский научный журнал. 2011. № 1 (17). С. 178–182.
3. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб., 2008. 320 с.
4. Ахутина, Т. В., Фотекова Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников : практическое пособие. М., 2019. 210 с.
5. Величенкова О. А., Русецкая М. Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. М., 2015. 390 с.
6. Воробьева В. А., Иванова Н. А., Сафронова Л. В., Семенович А. В., Серова Л. И. Комплексная нейропсихологическая коррекция когнитивных процессов в детском возрасте. М., 2011. 46 с.
7. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1996. 416 с.
8. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. Москва, 2003. 335 с.
9. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958. 370 с.
10. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб., 2003. 330 с.
11. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : учебно-методическое пособие. СПб., 2001. 224 с.
12. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М., 2000. 512 с.
13. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : учеб. пособие. М., 1997. 256 с.
14. Семенович А. В. Пространственные представления при отклоняющемся развитии. М., 2013. 50 с.
15. Сиротюк А. Л. Коррекция обучения и развития школьников: Адаптация «леворукогого» ребенка. Кинезиология на уроках физкультуры. Тренинг межполушарного взаимодействия. М., 2002. 80 с.
16. Сиротюк А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. М., 2001. 128 с.
17. Хризман Т. П. Развитие функций мозга ребенка: Электроэнцефалограф. исслед. Ленинград, 1978. 127 с.
18. Цветкова Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей. М., 2002. 96 с.
19. Ястребова А. В., Бессонова Т. П. Обучаем писать и читать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. Москва, 2007. 360 с.

## ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИИ ДИЗОРФОГРАФИИ У ДЕТЕЙ

**Миронова Яна Сергеевна**, магистрант 2 курса, Институт специального образования и психологии, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия; [yanas99@mail.ru](mailto:yanas99@mail.ru)

**Научный руководитель: Филатова Ирина Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии, Московский государственный педагогический университет, г. Москва, Россия; [filatovai@mgru.ru](mailto:filatovai@mgru.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена разбору основных подходов по коррекции дизорфографии у школьников. В статье представлен обзор наиболее актуальных методик коррекции дизорфографии. Подробно анализируются учебные пособия О. И. Азовой, О. В. Елецкой, Н. Ю. Горбачевской, Г. Г. Мисаренко, Л. Г. Парамоновой, И. В. Прищеповой, а также рабочие тетради А. В. Китиковой и Г. Г. Мисаренко. Показана необходимость раннего выявления и коррекции нарушений письма.

**Ключевые слова:** логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; начальная школа; младшие школьники; нарушения письма; дисграфия; письменная речь; обучение письму; дизорфография; коррекционная работа; учебные пособия

## THE MAIN APPROACHES TO THE CORRECTION OF CHILDREN'S DYSPHOGRAPHY

**Mironova Yana Sergeevna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Institute of Special Education and Psychology, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

**Scientific adviser: Filatova Irina Aleksandrovna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the main approaches to correcting dysmorphography in schoolchildren. The article presents an overview of the most relevant methods for correcting dysmorphography. Study guides by O. I. Azova, O. V. Eletsckaya, N. Yu. Gorbachevskaya, G. G. Misarenko, L. G. Paramonova, I. V. Prishchepova, as well as the workbooks of A. V. Kitikova and G. G. Misarenko. The need for early detection and correction of writing disorders is shown.

**Keywords:** speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; Primary School; younger students; writing violations; dysgraphia; written speech; learning to write; dysmorphography; corrective work; study guides

Ежегодно возрастает число детей, имеющих нарушения письменной речи. Орфографические ошибки, которые обнаруживаются в письменных

работах школьников, носят стойкий характер и могут сохраняться вплоть до взрослого возраста. Именно поэтому важно вовремя диагностировать и приступить к коррекции нарушения письма.

К нарушениям письма относятся дисграфия и дизорфография. Необходимо чётко различать эти два понятия, чтобы дифференцировать нарушение и определить правильный путь коррекционной работы.

Дисграфия подразумевает трудности в овладении графикой, и проявляется это в пропусках, смещениях и перестановках букв, повторях, отсутствии заглавной буквы в начале и точки в конце предложения, слитном написании слов. Дизорфография характеризуется трудностями в орфографии (правописании). Ошибки обнаруживаются в корневых орфограммах, правописании приставок и суффиксов, безударных окончаниях и словарных словах.

Изучением дизорфографии занимались О. И. Азова [1; 2], О. А. Величенкова [3], О. Б. Иншакова [5], А. Н. Корнев [9], Р. И. Лалаева [10; 11], Л. Г. Парамонова [14], И. В. Прищепова [11; 15], И. Н. Садовникова [16].

Обратимся к методикам по коррекции дизорфографии и разберём наиболее актуальные и используемые на сегодняшний день.

Одной из таких методик является работа О. И. Азовой [1]. Её логопедическая работа по коррекции дизорфографии направлена не только на освоение орфограмм, но и на развитие мыслительных операций: синтеза, анализа, сравнения, абстрагирования и обобщения.

Орфографические правила изучаются постепенно, дозированно и предъявляются наглядно в качестве графических изображений и схем, которые способствуют их зрительному запоминанию. Для формирования языковой интуиции ведётся работа по расширению словарного запаса на разные лексические темы. Отрабатываются морфологические обобщения, словообразование, различение родственных слов. Уточняется грамматическое значение слов и формируются пунктуационные навыки. Развивается орфографическая «зоркость», то есть умение выявлять «ошибкоопасные места» в слове.

В пособии «Дизорфография младших школьников» И. В. Прищеповой коррекция дизорфографии осуществляется в несколько этапов [15]. На первом этапе на наглядном материале отрабатываются орфограммы – формируется зрительное и слуховое восприятие. На втором этапе для закрепления пройденного материала используются схемы – формируется обобщенное восприятие. Третий этап характеризуется выделением орфограмм в написанном тексте, их устным разбором и обсуждением с педагогом. На четвёртом этапе закрепляются приобретенные умения и переводятся во внутренний план, рассуждения «про себя».

В коррекционной работе используются упражнения на языковой анализ и синтез: определение последовательности и количества звуков и слогов в слове, слов в предложении с опорой на схему. В заданиях на грамматический строй речи ребенку задаются вопросы по тематическим картинкам, предлагается продолжить услышанную фразу. Словообразование также отрабатывается на картинном материале. Для обогащения словарного запаса используются разные лексические темы. Формирование связной речи осуществляется за счёт составления рассказов по сюжетной картинке/серии картинок, работы с деформированным текстом и пересказов.

Л. Г. Парамонова в своей книге «Как подготовить дошкольника к овладению грамотным письмом. Профилактика дизорфографии» предлагает прежде всего проводить работу по усвоению и отработке окончаний существительных, прилагательных и глагольных форм [14].

Начинается работа с формирования словообразования. Автор считает, что это способствует лучшему усвоению морфологического принципа письма и способности пользоваться правилами орфографии. Материал объясняется с помощью схем и графических изображений, даются примеры. Закрепление темы происходит в упражнениях и проверочных заданиях.

Словоизменение специально изучается в контексте изучения падежных окончаний различных частей речи. Слова делятся на группы по тематикам, тем самым проводится еще и лексическая работа. Приводится большое количество примеров. Отрабатывается материал на падежных формах существительного в единственном и множественном числе, с падежными окончаниями прилагательных, с приставочными глаголами в настоящем и прошедшем времени, в совершенном и несовершенном виде, в женском/мужском/среднем роде.

Л. Г. Парамонова [14] обращает внимание, что итогом такой работы должна стать автоматизация навыков в связной речи ребёнка. Монологическая речь ребёнка должна быть понятной и последовательной.

«Коррекция дизорфографии у учащихся 5-6-классов» О. В. Елецкой и Н. Ю. Горбачевской [4] ориентирована на более старшую возрастную группу школьников. Работа построена в четыре этапа: диагностический, подготовительный, коррекционный и оценочный.

На диагностическом этапе проводится анализ письменных работ, оценивается фонематическое восприятие и связная речь школьников. Осуществляется это с помощью диктантов, списывания текста, сочинения по опорным словам или сюжетным картинкам. Детям, допустившим большое количество ошибок в своей работе, предлагается написать диктант повторно. Полученные результаты анализируются [4].

Подготовительный этап заключается в развитии мыслительных операций, памяти, внимания и отработки навыков аккуратного письма. Ребенку предлагается выполнить упражнения на развитие моторики и про-

странственно-временных представлений. С помощью заданий на поиск своих ошибок на письме и трудных мест в словах школьник учится ориентироваться в тексте и быть более внимательным.

На коррекционном этапе ведётся основная логопедическая работа по преодолению орфографических ошибок. Уточняются правила русского языка, на схемах и картинках наглядно объясняются и отрабатываются орфограммы. Составляются рассказы по сериям картинок, пересказы текста – совершенствуется связная речь ребёнка.

Оценочный этап позволяет оценить проведенную коррекционную работу. Ребенку предлагается написать контрольный диктант и выполнить грамматические задания к нему. Связная речь оценивается в устном опросе.

Г. Г. Мисаренко [12] в учебном пособии «Методика преподавания русского языка с коррекционно-развивающими технологиями» предлагает технологии обучения и осуществления коррекционно-развивающей помощи школьникам с трудностями в овладении русским языком или «детям группы риска».

Учебник разделен на главы. Первая глава посвящена организации учебного процесса, адаптации учеников к школьной деятельности. Во второй главе подробно описаны психофизиологические механизмы письма и предпосылки неуспеваемости младших школьников, приводятся методы диагностики детей. Третья глава ориентирована на обучение школьников каллиграфии и формирование графомоторных навыков. В четвёртой главе приведены коррекционно-развивающие технологии для разных разделов русского языка. Пятая глава направлена на формирование фонематических навыков, описаны основные ошибки и пути их коррекции, представлены упражнения для отработки материала. В шестой главе разбирается правописание безударных гласных в корне и в окончаниях. Седьмая глава представляет методику формирования письменной речи с разбором психологических механизмов письма и технологий работы с предложением. После каждой главы даны контрольные вопросы и задания на понимание теоретического материала.

Среди учебных пособий по коррекции дизорфографии особое внимание необходимо уделить рабочим тетрадям.

«Рабочая тетрадь по коррекции дизорфографии у младших школьников» А. В. Китиковой [7] является комплектом пособий. Состоит она из методических рекомендаций [6], рабочей тетради [7] с упражнениями на наиболее трудные темы и тетради для проверочных работ [8]. Общий курс коррекции дизорфографии по данным пособиям рассчитан на один учебный год.

Однако, нет необходимости проходить полный курс коррекции по тетради. Специалист может составлять собственный индивидуальный

образовательный маршрут для учеников, используя и опираясь на упражнения, представленные в тетради А. В. Китиковой [7]. Может выбирать определенные задания для учащихся с учетом возрастных и психофизиологических особенностей и специфики нарушения.

Пособия написаны в лёгкой для восприятия форме. На страницах представлены кроссворды, ребусы, загадки, картинки для раскраски и стихотворения. Каждую новую тему сопровождают советы «Мудрой совы». Речевой материал подается в формате прописей, чтобы школьники обращали внимание на образцы каллиграфии. В конце каждого задания ребёнку предлагается оценить свои успехи.

Ещё одним примером рабочей тетради может служить «Тетрадь упражнений по русскому языку. 2 класс» Г. Г. Мисаренко [13]. Данное пособие адаптировано для самостоятельной работы учеников в школе и дома. Упражнения направлены на формирование орфографически грамотного письма и расширение словарного запаса школьника. Перед заданиями приводится образец выполнения, доступный для понимания ребенком.

Все описанные выше методики и приёмы коррекции дизорфографии доказывают, что существует множество способов работы над той или иной ошибкой. Главное учитывать, что для каждого ребенка эти способы должны быть разными, так как и причины ошибок могут быть разными.

Следует помнить, что в младшем школьном возрасте дисграфия и дизорфография могут выявляться одновременно, так как имеют схожий характер. Однако в дальнейшем дисграфические ошибки пропадают, а дизорфографические – нет [3]. Именно поэтому важно своевременно выявить нарушение письма и дифференцировать его характер.

### **Литература**

1. Азова О. И. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи : учебно-метод. пособие. М., 2007. 83 с.
2. Азова О. И. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников : дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 391 с.
3. Величенкова О. А. Анализ специфических ошибок письма младших школьников // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. Москва, 2001. С. 45–51.
4. Елецкая О. В., Горбачевская Н. Ю. Коррекция дизорфографии у учащихся 5–6 классов. М., 2003. 64 с.
5. Иншакова О. Б., Назарова А. А. Методика выявления дизорфографии у младших школьников. М., 2013. 72 с.
6. Китикова А. В. Методические рекомендации к тетради для проверочных работ и рабочей тетради по коррекции дизорфографии у младших школьников : учебно-метод. пособие. М., 2017. 64 с.

7. Китикова А. В. Рабочая тетрадь по коррекции дизорфографии у младших школьников : учебно-метод. пособие : в 2 ч. М., 2017. Ч. I. 112 с.
8. Китикова А. В. Тетрадь для проверочных работ к программе «Коррекция дизорфографии у младших школьников» : учебно-метод. пособие. М., 2017. 68 с.
9. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учебно-метод. пособие. СПб., 1997. 286 с.
10. Лалаева Р. И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей. М., 2004. 296 с.
11. Лалаева Р. И., Прищепова И. В. Выявление дизорфографии у младших школьников. СПб., 1999. 36 с.
12. Мисаренко Г. Г. Методика преподавания русского языка с коррекционно-развивающими технологиями : учебник и практикум для вузов. М., 2023. 314 с.
13. Мисаренко Г. Г. Тетрадь упражнений по русскому языку. 2 класс. М., 2019. 64 с.
14. Парамонова Л. Г. Как подготовить дошкольника к овладению грамотным письмом. Профилактика дизорфографии. СПб., 2008. 224 с.
15. Прищепова И. В. Дизорфография младших школьников : учебно-метод. пособие. СПб., 2006. 240 с.
16. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М., 1997. 256 с.

## **ВЫЯВЛЕНИЕ ДИЗОРФОГРАФИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

**Морозова Мария Константиновна**, магистрант 2 курса, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; marymorozova2020@gmail.com

**Научный руководитель: Чернов Даниил Евгеньевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; foniatr70@yandex.ru

**Аннотация.** Статья посвящена описанию констатирующего эксперимента, организованного на базе двух образовательных учреждений и направленного на выявление среди обучающихся среднего школьного возраста массовой школы детей с дизорфографией и планирование дальнейшей коррекционной работы с ними. Также в данном исследовании представлен аналитический обзор литературы по проблеме выявления и коррекции дизорфографии, раскрыта ее актуальность и востребованность на сегодняшний день. Обозначены основные этапы и направления диагностической деятельности, проводимой учителем на уроках русского языка, определены ее ключевые принципы и методики. Изложены результаты обследования состояния процессов устной и письменной речи, а также дана их интерпретация. Кратко намечен перспективный план дальнейшей работы и сформулированы выводы по раскрываемой теме. Предложенные в статье материалы будут полезны в практической деятельности как для логопеда, так и для учителя по русскому языку и литературе, потому что приведенные здесь рекомендации помогут педагогу поэтапно и последовательно организовать комплексное обследование всех сторон речевой деятельности для обучающихся среднего школьного возраста на уроках русского языка и выявить учеников с дизорфографией среди общей массы детей.

**Ключевые слова:** логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; школьники; нарушения письма; дисграфия; письменная речь; обучение письму; русский язык; методика преподавания русского языка; уроки русского языка

## **IDENTIFICATION OF DISORPHOGRAPHY IN STUDENTS OF SECONDARY SCHOOL AGE IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS**

**Morozova Maria Konstantinovna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Scientific adviser: Chernov Daniil Evgenievich**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article is devoted to the description of an experiment aimed at identifying among students of secondary school age a mass school of children with dysorphography and planning further corrective work with them. The article analyzed the literature



on the topic of the study, disclosed its relevance. The article contains the relevance, purpose, stages and methods for diagnosing dysorthography. The materials will be useful in the practical activities of a speech therapist or teacher in the Russian language. In conclusion, the author draws conclusions and outlines the prospects for further research.

**Keywords:** speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; pupils; writing violations; dysgraphia; written speech; learning to write; Russian language; methods of teaching the Russian language; Russian language lessons

С каждым годом в массовых школах все больше возрастает число обучающихся с дизорфографией. Эти дети испытывают стойкие трудности в освоении орфографических правил русского языка, допускают огромное количество устойчивых и повторяющихся ошибок на письме и даже спустя длительное время после изучения лингвистического материала не доходят до должной степени осмысления и понимания алгоритма решения той или иной орфографической задачи [2; 5]. Сложности, возникающие при овладении азами орфографии родного языка, негативно сказываются и на успеваемости школьников с дизорфографией по другим образовательным дисциплинам, ведь неточности в оформлении письменного речевого высказывания способствуют недостаточной правильности интерпретации воспринимаемой и передаваемой информации, а вследствие чего и возникновению учебных дефицитов [8]. Данная категория обучающихся является достаточно уязвимой, нуждающейся в постоянном контроле и организации своевременной диагностической и коррекционной помощи [6, 7]. Именно поэтому проблема выявления и коррекции дизорфографии является очень актуальной и востребованной на сегодняшний день.

На наш взгляд, решать данную проблему необходимо планомерно и комплексно, вовлекая в этот процесс не только логопеда, но и других школьных специалистов, в том числе – учителя по русскому языку, взаимодействие которого с обучающимися среднего звена осуществляется на протяжении наиболее продолжительного периода времени (от 3-5 уроков русского языка в неделю). Данная мера позволит сделать процесс выявления дизорфографии своевременным и результативным и поможет учителю реализовать одну из ключевых образовательных задач, регламентированных Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) – сформировать у обучающихся грамотную устную и письменную речь, соответствующую нормам русского литературного языка [14].

Руководствуясь изложенными выше положениями, нами был организован констатирующий эксперимент, проводимый на базе двух образовательных учреждений. Первый этап производился на базе «МАОУ гимназии № 35» Кировского района города Екатеринбурга (в мае-июне 2022 г.), а второй – на базе «Школы скорочтения и развития интеллекта – IQ007» (в сентябре-октябре 2022 г.). Ключевой целью исследования являлась оценка состояния основных компонентов формирования у обуча-

ющихся среднего школьного возраста (6–7 класс) навыка орфографического письма, выявление группы тех школьников, у которых нарушены какие-либо составляющие данной системы.

Проводимая нами диагностическая деятельность выстраивалась с опорой на комбинацию нескольких методик. В большей степени исследование опиралось на положение О. В. Елецкой о том, что изучение состояния письменной речи школьников должно происходить в тесной взаимосвязи с обследованием всех компонентов речевой системы [5]. В соответствии с чем в нашем обследовании выделялись следующие направления работы: 1. Изучение состояния письменной речи обучающихся, включающее в себя проведение различных письменных работ: диктантов, изложений, сочинений. 2. Изучение состояния процессов звукопроизношения. 3. Изучение состояния процессов чтения.

В процессе обследования разных сторон речевой деятельности нами также были использованы дополнительные методики и шкалы оценивания. Оценка состояния письменной речи производилась по критериям, разработанным Р. И. Лаласовой и И. В. Прищеповой [11]. Оценивание по балльной системе происходило в соответствии с требованиями методики преподавания русского языка [10, 13]. Изучение состояния чтения было организовано по стандартизированной методике исследования навыков чтения (СМИНЧ), предложенной А. Н. Корневым и позволяющей проконтролировать «способ, скорость, правильность, автоматизированность (так называемую «беглость») и понимание прочитанного» [9]. То есть комплексно и разнопланово исследовать все стороны процесса чтения.

Диагностическая деятельность по выявлению дизорфографии у обучающихся среднего школьного возраста опиралась на 1) принцип системного подхода, в соответствии с которым на регулярных занятиях производилась оценка всех компонентов речевой системы; 2) принцип развития, основывающийся на учении Л. С. Выготского о «зонах ближайшего развития» [3]; 3) принцип деятельностного подхода, гласящий о том, что выявлять дизорфографию лучше всего в процессе деятельности, то есть при выполнении различных письменных заданий.

Результаты проводимой диагностики оказались следующими. Из всей параллели (68 человек) было выявлено 13 обучающихся с дизорфографией, у которых на письме преобладают стойкие специфические ошибки, обнаруживающиеся «практически во всех письменных работах в течение длительного времени» [2, с. 68]. Уровень сформированности орфографического навыка письма у данной группы школьников определяется как низкий, так как все обследуемые дети при выполнении письменных работ допускают более шести ошибок и совершают в своих тетрадях многочисленные помарки и исправления [11]. Наибольшую трудность у них вызывают орфограммы, связанные с нарушением морфологического

принципа русской орфографии («ошибки на правило» [2]), и традиционного принципа, регламентирующего написание словарных слов. Эта группа правил изучается на протяжении нескольких лет, но должного уровня осмысления и понимания так и не получает. Сложность здесь также заключается в том, что эти орфограммы тесно связаны с лексикологией, морфемикой и словообразованием, в силу чего требуют подключения большого количества мыслительных операций и привлечения междисциплинарных связей. На втором месте находятся ошибки, связанные с правописанием чередующихся корней, трудности в написании которых обусловлены нестандартностью алгоритма действия орфографического правила, большим количеством исключений, а также схожестью данных корней с омонимичными, а в связи с чем и подбором неверного механизма действий для определения гласной в корне. Помимо дизорфографических ошибок в письменных работах данных детей встречаются отдельные виды дисграфических ошибок [15]. Например, стяжения (ться=ца) у 1 человека, стяжения (песчаные=пещаные) у 5 человек, частичные замены букв у 1 человека, а также письмо с пробелами и пропусками (1 человек). Также обучающиеся с дизорфографией тяжело справляются с репродуктивными формами письменной деятельности, им сложно выдерживать правильную композицию повествования, развернуто и последовательно излагать собственные мысли, избегая речевых ошибок, многочисленных повторов и нарушений орфографических и пунктуационных норм.

Результаты оценки процессов чтения показали, что возрастной норме соответствует техника чтения только у 4 обследуемых детей. У 5 детей находится в пределах нормы и у 4 детей ниже нормы [9]. 3 человека в силу спешки не полностью прочитывали слова, 4 человека читали с многочисленными ошибками, проговаривая слова по слогам, допуская замены, пропуски и искажения. Подобные недочеты, в свою очередь, повлияли и на осмысления и понимание текста, что отразилось на пересказе. Искаженное восприятие рассказа не позволяет его полноценно осмыслить. 4 человека не смогли подробно передать сюжет, постоянно путались, не могли ответить на адресованные им вопросы. Данные результаты свидетельствуют о том, что у детей с дизорфографией происходит нарушение не только письменной речи (формирования навыка орфографического письма), но и процесса чтения. Значит работа по коррекции дизорфографии должна быть комплексной, охватывающей всю систему речевой деятельности.

Таким образом, поставленная нами цель констатирующего эксперимента была достигнута. Полученные в ходе диагностической деятельности результаты будут учтены при планировании последующей коррекционной работы с выявленными детьми. То есть навык орфографического

письма будет формироваться поэтапно, последовательно, с постепенным усложнением изучаемого языкового материала [4], осознанно, с подключением к процессу восприятия правил операций анализа, синтеза, обобщения и классификации [1, 4]. Для достижения наибольшей эффективности коррекции дизорфографии занятия будут проводиться регулярно (на уроках русского языка и индивидуальных логопедических занятиях) и включать в себя задания, направленные не только на совершенствование письменной речи, но и других компонентов речевой деятельности [2]. Освоение орфографии будет происходить в тесной взаимосвязи с другими разделами русского языка, помогающими лучше понять ее внутренние закономерности и объяснить их. Работа с языковым материалом будет организована в практической деятельности, с опорой на жизненный опыт обучающихся [8; 16].

### Литература

1. Боявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. М., 1957. 372 с.
2. Величенкова О. А., Русецкая М. Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. М., 2015. 391 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. М., 1983. Т. 3. 368 с.
4. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. М., 1966. С. 236–278.
5. Елецкая О. В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у учащихся пятых классов общеобразовательной школы. СПб., 2008. 221 с.
6. Елецкая О. В., Горбачевская Н. Ю. Коррекция дизорфографии у учащихся 5–6 классов. Методические рекомендации и упражнения. М., 2003. 64 с.
7. Елецкая О. В. Нарушение формирования навыка письма у учащихся средних и старших классов общеобразовательной школы // Логопед. 2012. № 3. С. 18–27.
8. Жуйков С. Ф. К психологии формирования орфографических навыков // Известия АПН РСФСР. М., 1957. Вып. 80. С. 131–187.
9. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учеб.-метод. пособие. СПб., 2003. 286 с.
10. Ладыженская Т. А., Баранов М. Т., Тростенцова Л. А. Русский язык. Методические рекомендации. 6 класс. Пособие для учителей общеобразовательных организаций. М., 2014. 160 с.
11. Лалаева Р. И., Прищепова И. В. Выявление дизорфографии у младших школьников. СПб., 1999. 36 с.

12. Лалаева Р. И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. М., 2004. 296 с.

13. Разумовская Л. И. Методика обучения орфографии в школе: Кн. для учителя. М., 1996. 448 с.

14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 20.02.2023).

15. Шарипова Н. Ю. Типология проявления дизорфографии у учащихся общеобразовательной школы // Проблемы современного образования. Языкознание и литературоведение. 2013. № 2. С. 152–159.

16. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. М., 1998. С. 103–112.

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ДИЗОРФОГРАФИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

**Морозова Мария Константиновна**, магистрант 2 курса, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; marymorozova2020@gmail.com

**Научный руководитель: Чернов Даниил Евгеньевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; foniatr70@yandex.ru

**Аннотация.** В статье описаны особенности организации работы по коррекции дизорфографии для обучающихся среднего школьного возраста (7 класс) общеобразовательной школы на уроках русского языка. Приведены практические рекомендации для педагога по русскому языку и литературе, на которые он может опираться при изучении какой-либо орфографической темы с классом. Дана структура занятия, в соответствии с которой учитель сможет организовать изложение нового материала наиболее последовательно и логично, с учетом внутренних языковых закономерностей. Описаны основные методы работы, необходимые для эффективной коррекции дизорфографии. Названы направления работы, используемые для формирования орфографического навыка письма, кратко раскрыто их содержание, обозначены примеры упражнений. Приведен аналитический разбор литературы по изучаемой проблеме, указана ее актуальность, обозначены цели и перспективы для рассмотрения. Сформулированы ключевые выводы по теме исследования. Описываемая в статье работа по коррекции дизорфографии была организована с участием детей, отобранных на этапе констатирующего эксперимента, результаты которого также были учтены при создании плана работы с обучающимися данной категории. Занятия проводились регулярно и охватывали перечень наиболее трудных для освоения орфографических тем.

**Ключевые слова:** логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; школьники; нарушения письма; дисграфия; письменная речь; обучение письму; русский язык; методика преподавания русского языка; уроки русского языка; коррекционная работа; дизорфография; коррекция дизорфографии

## **FEATURES OF THE ORGANIZATION OF WORK ON THE CORRECTION OF DYSPHOGRAPHY AMONG STUDENTS OF SECONDARY SCHOOL AGE IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS**

**Morozova Maria Konstantinovna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Scientific adviser: Chernov Daniil Evgenievich**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article describes the peculiarities of organizing work on the correction of dysorthography for students of secondary school age in Russian language lessons. There are practical recommendations for the teacher in the Russian language. The structure of the lesson is presented, the basic principles, directions of work, methods are named. The article analyzed the literature on the topic of the study, disclosed its relevance. Selection of children with dysorthography for corrective work took place according to the materials of the staging experiment. Classes were regular. The content of the classes included the analysis of complex spelling volumes.

**Keywords:** speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; pupils; writing violations; dysgraphia; written speech; learning to write; Russian language; methods of teaching the Russian language; Russian language lessons; corrective work; dysorthography; dysorthography correction

С каждым годом в общеобразовательных школах стремительно возрастает количество обучающихся с дизорфографией. Дети данной категории испытывают стойкие трудности в освоении орфографических правил русского языка, допускают большое количество ошибок на письме и даже спустя длительное время после изучения лингвистического материала не доходят до должной степени осмысления и понимания алгоритма решения той или иной орфографической задачи. Навык применения правила у них не автоматизируется [3; 8]. При этом специфические ошибки на письме постепенно приобретают стойкий характер, то есть «обнаруживаются практически во всех письменных работах в течение длительного времени» [3; 15]. Стоит также отметить, что школьники с дизорфографией чаще всего испытывают трудности не только по русскому языку, но из-за ее проявлений и по другим образовательным дисциплинам. «Дети с дизорфографией принадлежат к той категории учащихся, которые особенно нуждаются в логопедической помощи. Без нее они не только испытывают затруднения в процессе обучения, но и зачастую оказываются в числе неуспевающих по всем предметам. Своевременная и систематическая помощь позволяет преодолеть данное нарушение и в определенной мере предотвратить обусловленные ими отрицательные последствия» [6]. Именно поэтому проблема выявления и коррекции дизорфографии является очень актуальной и востребованной на сегодняшний день.

На наш взгляд, решать данную проблему необходимо комплексно, привлекая не только логопеда, но и учителя по русскому языку, это поможет сделать процесс коррекции дизорфографии более регулярным, последовательным и систематизированным, а значит позволит повысить его эффективность в целом [4]. К тому же, в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) к ключевым предметным результатам освоения курса русского языка в средней школе относится совершенствование устной и письменной видов речевой деятельности, а также овладение обучающимися основными

нормами литературного языка, в том числе орфографическими и грамматическими. Соответственно, работа по формированию орфографического навыка письма и развитию грамотной письменной речи является первоочередной задачей педагога по русскому языку и литературе [14].

Ключевая цель настоящего исследования – описать особенности организации работы по коррекции дизорфографии у обучающихся среднего школьного возраста на уроках русского языка, сформулировать практические рекомендации для педагогов с опорой на материалы современных научных исследований в данной сфере.

По мнению ученых, формирование навыка орфографического письма – сложный и многокомпонентный процесс, в который вовлечено большое количество мыслительных операций, совершаемых человеком для решения той или иной орфографической задачи [2; 9; 10]. Чтобы верно написать какую-либо орфограмму, ученику нужно произвести языковой анализ, синтез и еще ряд взаимосвязанных между собой действий. Помимо этого, орфография тесно соприкасается с другими разделами русского языка, поэтому в ходе решения орфографической задачи приходится привлекать знания из области морфемного, морфологического и лексического анализа слова. Следовательно, такой сложный по своей структуре навык, как орфографический, нужно формировать также многогранно и комплексно, рассматривая его в разных аспектах и траекториях, включая в структуру занятий описанные ниже направления работы [3, с. 323].

Развитие орфографической зоркости на занятиях поможет научить детей быстро находить орфограмму, верно и оперативно подбирать механизм для ее проверки. Для работы над данным направлением на уроках рекомендуется использовать поисковые и исследовательские методы, основывающиеся на проблемной ситуации, требующей привлечения знаний языкового материала и подключения операций анализа и синтеза, необходимых для самостоятельного формулирования правила и его осмысленного и качественного запоминания [5; 16]. Также для развития орфографической зоркости на занятиях следует применять практические методы (упражнения, выполнение по образцу) и игровые («Третий лишний», «Исправь ошибки»), ориентированные на подключение к процессу восприятия языкового материала различных мыслительных операций [5].

Направление по формированию теоретических, фонематических, морфологических и грамматических представлений закладывает обучающимся установку на то, что орфография тесно взаимосвязана с другими разделами русского языка, которые помогают лучше понять ее, глубже осмыслить алгоритмы действия правил. Поэтому изучать орфографию нужно в контексте всей языковой системы: вместе с морфемикой, лексикологией, морфологией и словообразованием, увеличивающим «эвристическую мощь мышления» [1, с. 104], служащим важной базой для изуче-



ния орфографии [13]. Для реализации содержания данного направления следует использовать практические методы (конструирование, упражнение) и игровые методы.

Развитие словарного запаса и грамматического строя речи на уроках поможет обучающимся с дизорфографией улучшить не только свою письменную речь, но и обогатить состав и своеобразие устной речи, в которой они будут использовать новые слова. Для реализации данного направления можно использовать мнемотехники (стихи для запоминания, ассоциации), наглядные методы (интеллект-карты, схемы). Отработку алгоритмов решения орфографических задач рекомендуется осуществлять при помощи практических методов (упражнений, выполнений по образцу, моделирования), ведь именно в процессе многократного выполнения однотипных заданий начинает формироваться навык орфографического письма. Той же самой цели позволит добиться использованные на занятиях игровых методов, помогающих ввести в структуру урока сложный и разнородный языковой материал, «оживить» его, облечь в чувственную ткань, задействовать процессы анализа и синтеза, сопоставления, установления внутриязыковых аналогий [5].

Направление формирования навыков контроля написания стоит реализовывать на этапе рефлексии, когда обучающиеся самостоятельно формулируют то, что они поняли, над чем нужно поработать, анализируют собственные ошибки. Также данное направление находит отражение в период актуализации знаний, ведь ученикам приходится контролировать себя, внимательно и осмысленно проверять написание слов. Навык самопроверки и самоконтроля тоже формируется и автоматизируется постепенно, поэтому проводить работу по его совершенствованию необходимо на каждом занятии, используя практические методы (упражнения, тесты), игровые методы и словесные (комментированное объяснение, сопровождающее написание).

Включение данных направлений в структуру уроков русского языка позволит наиболее исчерпывающе раскрыть любую орфографическую тему. В зависимости от содержания изучаемой лингвистической темы можно использовать на занятиях как отдельные направления, так и все сразу. В соответствии с чем примерная структура занятия будет выглядеть так. 1. Организационный этап. 2. Повторение пройденного орфографического материала. 3. Формулирование и объявление темы занятия. 4. Работа с языковым материалом (совместное формулирование правила и детальный разбор орфографического алгоритма). На данном этапе будет осуществляться развитие орфографической зоркости у обучающихся и происходить формирование осмысленного подхода к восприятию текстов правил. 5. Выполнение письменных упражнений на отработку механизма действия орфографического правила. На представленном этапе

будет реализовываться практическая отработка алгоритмов решения орфографических задач. 6. Работа со словарными словами, необходимая для реализации направления развития словарного запаса обучающихся. 7. Итог занятия. Рефлексия. 8. Оценивание работы детей. 9. Домашнее задание.

Предложенная структура урока полностью соотносится с основными требованиями ФГОС, ведь содержание данных этапов направлено на стимулирование познавательной и исследовательской активности обучающихся, повышение их учебной мотивации, развитие умения самостоятельно добывать знания, искать внутриязыковые закономерности, аналогии и соответствия [14].

Таким образом, можно сделать вывод, что поставленная цель достигнута. Предложенные в статье рекомендации помогут педагогу по русскому языку грамотно и последовательно выстроить свой урок, эффективно организовать процесс коррекции дизорфографии для обучающихся среднего школьного возраста и поэтапно сформировать у них навык орфографического письма.

#### Литература

1. Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М., 1978. 114 с.
2. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. М., 1957. 372 с.
3. Величенкова О. А., Русецкая М. Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. М., 2015. 391 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. М., 1983. Т. 3. 368 с.
5. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. М., 1966. С. 236–278.
6. Елецкая О. В., Горбачевская Н. Ю. Коррекция дизорфографии у учащихся 5-6 классов. Методические рекомендации и упражнения. М., 2003. 64 с.
7. Елецкая О. В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у учащихся пятых классов общеобразовательной школы. СПб., 2008. 221 с.
8. Елецкая О. В. Нарушение формирования навыка письма у учащихся средних и старших классов общеобразовательной школы // Логопед. 2012. № 3. С. 18–27.
9. Жуйков С. Ф. К психологии формирования орфографических навыков // Известия АПН РСФСР. М., 1957. Вып. 80. С. 133–181.
10. Жуйков С. Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку. М., 1979. 184 с.

11. Лалаева Р. И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. Москва, 2004. 296 с.

12. Левина Р. Е. О нарушениях письменной речи у учащихся массовой // Дефектология. 1971. № 5. С. 72–84.

13. Львова С. И. Словообразование. Словообразовательная модель на уроках русского языка. М., 2001. 126 с.

14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 20.02.2023).

15. Шарипова Н. Ю. Типология проявления дизорфографии у учащихся общеобразовательной школы // Проблемы современного образования. Языкознание и литературоведение. 2013. № 2. С. 152–159.

16. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. М., 1998. С. 103–112.

## **ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО ЛОГОПУНКТА**

**Панченко Екатерина Николаевна**, студент 2 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; epranch@mail.ru

**Научный руководитель: Каракулова Елена Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии и клиник дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Аннотация.** Проблема выявления и коррекции дисграфии у детей с нарушениями речи в общеобразовательных школах остается достаточно актуальной, требует особого внимания, как со стороны учителя-логопеда, так и учителей начальных классов.

В статье освещаются результаты диагностики нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи. Описываются результаты исследования, в задачи которого входили: подбор методики и дидактического материала для проведения логопедического обследования младших школьников с общим недоразвитием речи; организация и проведение обследования детей изучаемой категории; анализ полученных результатов обследования.

Выделена группа детей с артикуляторно-акустической формой дисграфии, которая оказалась самой распространенной. Представлено планирование логопедической работы по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у обследованных обучающихся в условиях логопедического пункта общеобразовательной школы. Определены основные направления логопедической работы по коррекции дисграфии у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи. На основе анализа результатов обследования подобраны формы и методы логопедической работы с обучающимися изучаемой категории. Особое внимание уделяется построению структуры коррекционной работы.

Работа будет интересна логопедам, дефектологам, студентам, получающим специальное (дефектологическое) образование.

**Ключевые слова:** логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; начальная школа; младшие школьники; нарушения письма; дисграфия; письменная речь; обучение письму; логопункты; коррекционная работа; артикуляторно-акустическая дисграфия; коррекция дисграфии

## **FEATURES OF SPEECH THERAPY WORK ON CORRECTION OF ARTICULATORY AND ACOUSTIC DYSGRAPHY IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE CONDITIONS OF A SCHOOL SPEECH CENTER**

**Panchenko Ekaterina Nikolaevna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Scientific adviser: Karakulova Elena Viktorovna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The problem of identifying and correcting writing disorders in children with speech disorders in secondary schools remains quite relevant and requires special attention from both a speech therapist and primary school teachers.

The article highlights the results of diagnosing writing disorders in younger schoolchildren with general underdevelopment of speech. The results of the study are described, the tasks of which included: selection of methodology and didactic material for conducting a speech therapy examination of younger schoolchildren with general underdevelopment of speech; organizing and conducting a survey of children of the category under study; analysis of the results of the survey.

A group of children with articulatory-acoustic form of dysgraphia was identified, which turned out to be the most common. The planning of speech therapy work on the correction of articulatory-acoustic dysgraphia in the examined students in the conditions of a speech therapy center of a comprehensive school is presented. The main directions of speech therapy work on the correction of dysgraphia in children of primary school age with general underdevelopment of speech are determined. Based on the analysis of the survey results, the forms and methods of speech therapy work with students of the studied category were selected. Particular attention is paid to the construction of the structure of correctional work.

The work will be of interest to speech therapists, defectologists, students receiving a special (defectological) education.

**Keywords:** speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; Primary School; younger students; writing violations; dysgraphia; written speech; learning to write; logopoints; corrective work; articulatory-acoustic dysgraphia; dysgraphia correction

В настоящее время коррекция нарушений письма у младших школьников является достаточно значимой задачей, поскольку существует тенденция к росту числа обучающихся, испытывающих трудности на письме и при чтении. Несмотря на высокую освещенность в работах таких исследователей, как О. А. Величенкова, Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова и многих других, проблема нарушений письма у младших школьников остается достаточно актуальной [9].

Письмо – основа образовательного процесса на уровне школы, это означает, что нарушение формирования этого навыка приведет к отставанию в освоении школьной программы. Поскольку письмо – это сложный психофизиологический процесс, для полноценного овладения им должна быть сформирована психофизиологическая база, включающая: зрелость определенных отделов головного мозга, сенсорных систем, общей, мелкой и артикуляционной моторики, всех компонентов устной речи. При общем недоразвитии речи присутствуют нарушения в фонетиче-

ской, фонематической, лексической и грамматической сторонах устной речи, препятствующие становлению навыка письма у младших школьников с нарушениями речи [4].

В работах многих исследователей, Р. Е. Левиной [7], Е. А. Логиновой [10], И. Н. Садовниковой [13,14], З. А. Репиной [12], подробно описывается частичное нарушение письма – дисграфия. Оно проявляется в стойких специфических, повторяющихся ошибках. В отечественной логопедии это нарушение считается результатом недоразвития всей системы речи, совокупного нарушения определенных речевых и неречевых функций.

Одной из наиболее распространенных является артикуляторно-акустическая форма дисграфии. Она характеризуется затруднениями в различении сходных по артикуляторным и акустическим признакам звуков, что приводит к стойким ошибкам на письме, в частности заменам и смешениям букв, обозначающих свистящие, шипящие (включая аффрикаты), сонорные звуки. Недостаточная сформированность кинестетического восприятия, слабая дифференцированность кинестетических ощущений от органов артикуляционного аппарата также может привести к смешению звуков по твердости-мягкости, звонкости-глухости. При этом важно отметить, что в младшем школьном возрасте у детей могут отсутствовать соответствующие нарушения звукопроизношения, поскольку у большинства обучающихся коррекция значительной части недостатков произносительной стороны речи происходит в дошкольных образовательных организациях [1; 12].

Нами было проведено исследование состояния устной речи и письма у младших школьников, в котором принимало участие 10 обучающихся в возрасте 9–10 лет, с заключением: структура речевого дефекта – ОНР III уровня, клинический вариант речевой патологии: псевдобульбарная дизартрия. Базой исследования стало муниципальное автономное образовательное учреждение – средняя общеобразовательная школа № 11 с углубленным изучением отдельных предметов г. Екатеринбург.

В ходе логопедического обследования были выявлены нарушения общей, мелкой, мимической и артикуляционной моторики, звукопроизношения и просодической стороны речи, лексико-грамматического строя и связной речи, фонематических процессов. Фонематический слух у обследованных детей нарушен в разной степени. Совокупное недоразвитие фонематических процессов и кинестетического восприятия приводит к тому, что дети с трудом различают звуки по артикуляционным и акустическим признакам. Также отмечаются затруднения в определении наличия нужного звука в слове и определении его места, в использовании звуко-слогового анализа и синтеза. Все вышесказанное позволяет подтвердить озвученную ранее структуру речевого дефекта: ОНР III уровня и клинический вариант речевой патологии: псевдобульбарная дизартрия.

Выявленные у детей в ходе обследования нарушения устной речи и неречевых функций отражаются и на состоянии навыка письма. В работах детей были обнаружены ошибки характерные для артикуляторно-акустической, акустической, аграмматической и оптико-пространственной форм дисграфии. При этом стоит отметить, что наиболее распространённой является артикуляторно-акустическая форма дисграфии, выявленная у 7 обучающихся из 10 обследованных. Дети смешивали на письме буквы, обозначающие звонкие и глухие согласные, испытывали трудности при обозначении мягкости согласных с помощью мягкого знака, гласных II ряда, буквы, обозначающие артикуляционно и акустически сходные звуки: смешивали написание букв с-з, ш-ж, с-щ, з-ж, ч-щ, ч-ц, ц-тс и др.

Таким образом, целью коррекционной работы является преодоление артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников в условиях школьного логопункта. В экспериментальную группу вошли 7 младших школьников с логопедическим заключением: ОНР III уровня, псевдобульбарная дизартрия, артикуляторно-акустическая дисграфия. Сроки проведения коррекционной работы: октябрь 2022 г. – апрель 2023 г. Планируется проведение двух-трех занятий в неделю с каждым обучающимся, включая групповые занятия, направленные на преодоление ошибок на письме, дополнительные индивидуальные занятия по коррекции звукопроизношения.

На основании результатов логопедического обследования для каждого ребенка был составлен индивидуальный перспективный план коррекционной работы. Также в соответствии с перспективными планами было разработано календарно-тематическое планирование коррекционно-развивающих занятий.

В соответствии с результатами обследования основными задачами коррекционно-развивающей работы, направленной на преодоление ошибок письма, обусловленных артикуляторно-акустической дисграфией являются: формирование правильного звукопроизношения и развитие кинестетического праксиса органов артикуляции, развитие функций фонематического слуха и фонематического восприятия, а также навыков звуко-слового анализа и синтеза; непосредственное устранение специфических ошибок на письме, таких как пропуски букв, смешения и замены букв, обозначающих артикуляционно и акустически близкие звуки.

Работа по коррекции нарушений звукопроизношения имеет свою специфику: необходимо учитывать очередность усвоения звуков в онтогенезе и подготовленность артикуляционного аппарата ребенка к постановке того или иного звука, неоднородную продолжительность работы над разными группами звуков. Процесс коррекции звукопроизношения включает три этапа: постановку, автоматизацию звука, дифференциацию звука со смешиваемым и дефектно произносимым звуками [6].

Занятия по постановке звуков проводятся индивидуально используются, на этапах автоматизации и дифференциации дети могут объединяться в подгруппы при учете индивидуальных особенностей каждого ребенка. На этапе дифференциации смешиваемых звуков проводится постепенное разграничение звуков по их артикуляционным и акустическим свойствам изолированно, в слогах, словах, словосочетаниях и предложениях. Важно задействовать в качестве опоры различные виды контроля: зрительный, слуховой, кинестетический [1].

При реализации задач по обучению узнаванию и различению фонем особое внимание уделяется анализу и сравнению артикуляционной и акустической характеристик звуков, для этого может использоваться символическая наглядность. В ходе работы по развитию фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза формируются умения определять количество и последовательность звуков и слогов в слове, подбирать слова определенной звуко-слоговой структуры. В качестве опоры используется графическая схема слова [10; 12].

Существует достаточное количество методик, на которые можно опираться в работе по коррекции артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников (И. Н. Ефименкова, Р. И. Лалаева, Е. В. Мазанова, И. Н. Садовникова). Основная задача работы по устранению ошибок, характерных для обозначенной формы дисграфии – преодоление имеющихся нарушений звукопроизношения. В ходе логопедических занятий уточняется и анализируется артикуляция звуков, актуализируется написание букв, закрепляется связь звука и буквы. Большое внимание уделяется развитию фонематических процессов: на каждом занятии используются упражнения, направленные на анализ позиции звука в слове, позволяющие отработать подбор соответствующей буквы в начале, середине и конце слова. Дифференциация букв, обозначающих близкие по артикуляции и звучанию звуки, проводится с помощью упражнений, в которых используются слова-паронимы, деление на столбцы с заданными свойствами, вставка пропущенной буквы, выделение цветными карандашами букв, обозначающих звуки с заданными свойствами, подробно анализируются и сравниваются артикуляционные и акустические характеристики сходных звуков [4].

Таким образом, коррекционная работа по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников в условиях логопедического пункта будет направлена на совершенствование неречевых и речевых функций, являющихся базой письма, непосредственную коррекцию письменных ошибок, характерны для данной формы дисграфии.



## Литература

1. Архипова Е. Ф. Предупреждение артикуляторно-акустической дисграфии у школьников // Приволжский научный журнал. 2011. № 1 (17). С. 178–182.
2. Величенкова О. А., Русецкая М. Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. М., 2015. 320 с.
3. Дерюгина А. С., Медведева Е. Ю. Современные теоретические представления о дисграфии и проблема ее классификации // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-4. С. 63–66.
4. Ефименкова Л. Н., Садовникова И. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. М., 2005. 156 с.
5. Каракулова Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников в инклюзивной среде // Современный учитель – взгляд в будущее : сборник научных статей Международного научно-образовательного форума. Екатеринбург, 2022. Часть 3. С. 85–88.
6. Коваленко О. М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы : учеб.-метод. пособие. М., 2006. 157 с.
7. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии : учеб. пособие. М., 2013. 368 с.
8. Левченко И. Ю. Качественный анализ результатов наблюдения за учебной деятельностью младших школьников для выявления отклонений в развитии и трудностей обучения // Стратегии комплексного психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья: теоретический и прикладной аспект : межвузовский сборник научных статей. М., 2011. С. 4–7.
9. Литвинова Г. В. Нейропсихологическое обоснование анализа нарушений письменной речи у младших школьников (гендерный аспект) // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2011. № 2 (18). С. 66–71.
10. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учеб. пособие. СПб., 2004. 208 с.
11. Преодоление артикуляторно-акустической дисграфии у школьников / О. Г. Ивановская [и др.]. М., 2016. 160 с.
12. Репина З. А., Филатова И. А. Преодоление специфических замен букв у школьников с дизартрией // Специальное образование. 2013. № 2 (30). С. 119–128.
13. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. М., 2005. 400 с.

14. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М., 1997. 184 с.

15. Скребец Т. В. Анализ графических ошибок в письменных работах учащихся начальной школы // Начальное образование. 2017. Т. 5, № 3. С. 39–44.

16. Скребец Т. В., Тихонова Е. А., Юдина Е. А. Изучение особенностей письменной речи младших школьников с артикуляторно-акустической дисграфией // Вестник Мининского университета. 2019. № 4 (29). С. 105–110.

17. Сорокоумова С. Н., Азина Е. Г., Комарова Л. Ю. Специфика логопедической помощи младшим школьникам в условиях инклюзивного образования // Инициативы XXI века. 2016. № 3-4. С. 83–86.

## ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КОММЕРЧЕСКОГО ЦЕНТРА

**Пивовар Кристина Сергеевна**, студент 4 курса Института специального образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; Kristina.pivovar@mail.ru

**Научный руководитель: Костюк Анна Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Аннотация.** Работа посвящена изучению оказания логопедической помощи в условиях коммерческих логопедических центров. Практика логопедической работы доказывает, что дети, которым не оказывается помощь в логопедических пунктах, обращаются в коммерческие центры или получают её в частном порядке. В данной работе раскрывается то, что все материалы по оказанию логопедической помощи в условиях коммерческих центров адаптируются, а задания подбираются индивидуально.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; дошкольники; логопедическая работа; логопедические обследования; коммерческие центры; речевые карты; адаптация детей

## ORGANIZATION OF LOGOPEDIC EXAMINATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH MILD PSEUDOBULBAR DYSARTRIA IN A COMMERCIAL CENTER

**Pivovar Kristina Sergeevna**, 4<sup>th</sup> year Student of the Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Scientific adviser: Kostyuk Anna Vladimirovna**, Candidate of Pedagogy. Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Dysontogenesis Clinic, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The work is devoted to the study of the provision of speech therapy assistance in the conditions of commercial speech therapy centers. The practice of speech therapy work proves that children who are not provided with assistance at speech therapy centers turn to commercial centers or receive it privately. This paper reveals that all materials for the provision of speech therapy assistance in the conditions of commercial centers are adapted, and tasks are selected individually.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; preschoolers; speech therapy work; logopedic examinations; commercial centers; speech cards; adaptation of children

*Актуальность исследования.* Ребенок шаг за шагом учится правильно говорить и четко произносить разные звуки, составлять слова и пред-

ложения. Но бывает так, что речевое развитие проходит с отклонениями от нормы. Задача родителей – вовремя заметить, что у ребенка есть нарушения речи и обратиться к логопеду [14, с. 7].

Т. Б. Филичева и Г. В. Чиркина отмечают, что в нашей стране логопедическая помощь осуществляется в различных организационных формах: в условиях медицинских организаций, организаций социальной защиты населения, образовательных организаций и коммерческих логопедических центров [7, с. 624]. Существует ограниченное количество программно-методических материалов, описывающих логопедическую помощь в условиях коммерческих центров. Все эти материалы требуют адаптации или не подходят к условиям коммерческих центров.

Количество детей, посещающих логопедические пункты, увеличено, поэтому часть детей лишена логопедической помощи. В приоритете дети с тяжелыми нарушениями по рекомендации ПМПК [12]. Дети, которым не оказывается логопедическая помощь, вынуждены получать ее в коммерческих центрах, либо на дому в частном порядке.

Таким образом, актуальность данной статьи обусловлена необходимостью обоснования и разработки организационных и методических аспектов осуществления проведения логопедического обследования детей дошкольного возраста в условиях коммерческого центра.

Обследование проводится в соответствии с требованиями СанПиН [12]. Форма обследования – индивидуальная. Дети обследуются в вечернее время, так как в дневное время большинство из них посещают детские сады. Обследование проводится один день продолжительностью 30 минут. В условиях коммерческого центра нет возможности обследовать одного ребенка два дня, так как несколько раз на обследование родители могут привести ребенка только с очень тяжелыми нарушениями в развитии. Поэтому обследование проводится по адаптированной речевой карте: некоторые разделы исключаются из обследования, а задания сокращаются или изменяются [13]. До обследования проводится беседа с родителями ребенка [5, с. 3]. В ходе беседы родители предоставляют общую информацию о ребенке (например, возраст) и о том, что их беспокоит в речевом развитии ребенка [5, с. 3]. Данная информация помогает логопеду подобрать материал для обследования, которое проводится по следующим разделам: состояние моторики и динамической организации движений артикуляционного аппарата, звукопроизношения, просодики, слоговой структуры слова, фонематического слуха и восприятия, объема словарного запаса, грамматического строя речи, связной речи [13, с. 3]. Во время обследования возможна ситуация, когда ребенок не идет на контакт, затрудняется выполнять задания, которые соответствуют его возрасту или отказывается от их выполнения. Это может свидетельствовать о том, что речь нарушена не первично, а вторично (могут быть

нарушения слуха, интеллекта) [8, с. 12]. В таком случае ребенку рекомендуется пройти дообследование у медицинских специалистов. Из обследования исключены следующие разделы: состояние общей моторики, произвольной моторики пальцев рук, мимической моторики, анатомического строения артикуляционного аппарата, речевого и неречевого дыхания [13, с. 3]. После обследования ребенка проводится консультация для родителей в течение 10 минут. Она включает в себя информацию том, что обследовалось у ребенка, что получилось и не получилось [5, с. 9]. Дидактический материал для обследования подбирается с учетом возраста детей [5, с. 11]. Полученные данные заносятся в адаптированную речевую карту Н. М. Трубниковой [13]. Исходя из полученных данных делаются соответствующие выводы, формулируется логопедическое заключение с обоснованием, составляется перспективный план индивидуальной работы на ребенка [13, с. 3].

Для обследования состояния устной речи у дошкольников изучаются и адаптируются все разделы речевой карты Н. М. Трубниковой [13].

1) состояние общей моторики оценивается в процессе наблюдения за ребенком во время проведения физкультминутки на логопедических занятиях. Выполняются следующие упражнения: марширование, чередование шагов и хлопков ладонями, приседание, не касаясь пола пятками, повторение движений за логопедом (ходьба по кругу, в обратном направлении) [13, с. 5];

2) произвольная моторика пальцев рук оценивается на занятиях при проведении пальчиковой гимнастики. Выполняются следующие упражнения: «зайчик», «крыша дома», «елка», «лягушка», соединяются все пальцы руки с большим пальцем сначала на левой затем на правой руке [13, с. 8];

3) мимическая моторика, состояние анатомического строения артикуляционного аппарата, моторика и динамическая организация движений артикуляционного аппарата обследуются в ходе выполнения проб из речевой карты Н. М. Трубниковой [13, с. 11, 12, 16, 17];

4) обследование звукопроизношения, слоговой структуры, связной речи, грамматического строя речи, словарного запаса проводится одновременно в ходе выполнения заданий по специально подобранной игре. В качестве основы берутся картинки с временами года (у нас это зима и лето), внизу этих картинок выделяется отдельная секция, разделенная на 4 части с изображениями, обозначающими определенные лексические темы (животные с их детенышами; одежда, обувь, головные уборы; природа в это время года; деятельность людей). Перед ребенком вперемешку раскладываются пазлы с изображениями по данным темам. Задачи ребенка: соотнести и собрать пазлы в правильные столбики. На пазлах изображено: комбинезон-майка (два разных пазла), дети купаются-дети

лепят снеговика, спасатель наблюдает за теми, кто плавает – дворник убирает снег; сосульки, снежинка – ягоды, цветы. Далее ребенок составляет рассказы об этих временах года: называет какие животные и их детеныши в это время года, в какой одежде ходят люди, рассказывает про природу, чем занимаются люди. Далее обследуемому задаются дополнительные вопросы по каждому столбику, например: «какую еще одежду ты знаешь?», «какие еще профессии ты знаешь?», «а насекомые летом есть? Каких ты знаешь?», «какие ягоды растут летом?», «из чего лепят снеговика?», «чем дворник убирает снег? (лопатой)», «кого зимой кормят дети во дворах? (птиц)», «чего много зимой? (снега)» и т. д. В ходе рассказывания и ответов ребенка обследуется звукопроизношение и слоговая структура [13, с. 19, 25, 32, 37, 40];

5) для обследования мелодико-интонационной и темпо-ритмической стороны речи ребенку предлагается разыграть сказку по ролям. В ходе этой пробы выясняется, способен ли ребенок менять и различать силу и тембр голоса, понижать и повышать основной тон, употреблять основные виды интонации. Разыгрывается сказка «Теремок» при помощи деревянных фигурок (персонажи, домик). Ребенок с логопедом играют за разных персонажей. Их задача состоит в том, чтобы менять высоту и тембр голоса в соответствии с выбранным животным (например, играя за мышь, ребенок говорит пискляво, а играя за медведя, ребенок говорит низким голосом). Также дается задание правильно менять темп голоса (мышь говорит быстро, медведь – медленно). Перед тем, как животные подходят к Теремку, логопед показывает определенный ритм их ходьбы, ребенок старается отстучать выбранным животным такой же ритм. Для каждого животного подбирается разный ритм ходьбы [13, с. 25];

б) речевое и неречевое дыхание оценивается методом наблюдения в процессе занятий [13, с. 25];

7) при обследовании состояния фонематического слуха сокращаются задания на узнавание и различение фонем [13, с. 28];

8) фонематическое восприятие оценивается по заданиям из речевой карты, но речевой материал для обследования сокращается. Умение выделять гласные и согласные звуки проверяется по трем словам (звук в начале, середине и конце слова) [13, с. 30].

В ходе дальнейшей логопедической работы осуществляется дообследование на каждом занятии.

Организация и логопедическое обследование опирались на принципы, которые выделила Р. Е. Левина [7]:

1. *Принцип развития* – важно не только описать речевой дефект в данный момент, но и дать оценку развития речи ребёнка в динамике. Это позволит спрогнозировать сроки коррекционной работы. Этот принцип

позволяет выделить дефект и вторичные нарушения, которые с ним связаны [7, с. 24].

2. *Принцип системного подхода* – предполагает диагностику всех языковых уровней. Взаимосвязь различных компонентов речи четко выражена в процессе её развития. Например, фонетическое развитие способствует развитию словаря. Полная диагностика позволяет более точно составить логопедическое заключение и определить направление логопедической работы [7, с. 25].

3. *Принцип связи речи с другими сторонами психического развития.* Речь принимает прямое участие в развитии всех психических процессов у ребёнка (память, внимание, мышление, воображение). Если у ребёнка нарушена речь и отсутствуют соответствующие коррекционные мероприятия, то возможно замедление темпа его интеллектуального развития. Этот принцип играет важную роль в определении образовательного маршрута [7, с. 26].

Таким образом, для проведения логопедического обследования в условиях коммерческих логопедических центров необходимо адаптировать программно-методические материалы, а дообследование осуществлять в ходе дальнейшей логопедической работы.

### Литература

1. Акименко В. М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями. Ростов-н/Д., 2015. 45 с.
2. Белякова Л. И., Гончарова Н. Н., Шишкова Т. Г. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи М., 2005. 55 с.
3. Богомолова А. И. Логопедическое пособие для занятий с детьми. СПб., 1994. 208 с.
4. Волкова Г. А. Методика обследования нарушений речи у детей. СПб., 1993. 245 с.
5. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования : методическое пособие. М., 2005. 196 с.
6. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М., 1967. 367 с.
7. Логопедия : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова [и др.]. М., 1998. 680 с.
8. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М. Ф. Фомичева [и др.] ; под ред. Т. В. Волосовец. М., 2002. 200 с.
9. Поваляева М. А. Справочник логопеда. Ростов-н/Д., 2002. 448 с.
10. Пособие по диагностике речевых нарушений / под ред. Г. В. Чиркиной. М., 2003. 240 с.

11. Правдина О. В. Логопедия : учеб. пособие для дефектол. фак. пед. ин-тов. М., 1973. 272 с.

12. Распоряжение Минпросвещения России : Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность. 2020. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/> (дата обращения: 07.04.2023).

13. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург, 1998. 51 с.

14. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М., 1989. 223 с.

15. Хватцев М. Е. Логопедия : кн. для преподавателей и студентов высш. пед. учеб. заведений : в 2 кн. / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. М., 2009. Кн. 1. 272 с.



## **ФОРМИРОВАНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ**

**Подольская Валерия Алексеевна**, студентка 2 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; podolskaya.lera@mail.ru

**Каракулова Елена Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Аннотация.** Работа посвящена проблеме формирования устной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня. Общее недоразвитие речи – это сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. Устная речь развивается в процессе практического общения, тесным образом связана с мыслительными процессами. В дошкольном возрасте происходит активное становление и развитие всех ее сторон.

В данной работе представлены результаты эксперимента, подтверждающие наличие нарушений всех сторон речи у дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня. Дети с общим недоразвитием речи II уровня представляют собой особую группу детей, которая нуждается в длительной, систематической индивидуальной логопедической помощи.

В статье выделены основные направления и формы работы, на основе которых строится система формирования устной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня. Перечислены основные лексические темы, по которым проводились коррекционные занятия. Статья может быть интересна специалистам в области логопедии и дефектологии, родителям, студентам.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; старшие дошкольники; ОНР; общее недоразвитие речи; логопедическая работа; устная речь; алалия; дизартрия

## **FORMATION OF ORAL SPEECH IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL II SPEECH**

**Podolskaya Valeria Alekseevna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Karakulova Elena Viktorovna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The work is devoted to the problem of the formation of oral speech in preschoolers with general underdevelopment of speech of the II level. General speech underdevelopment is a complex speech disorder in which children have impaired formation of all components of the speech system related to its sound and semantic side, with normal hearing and intelligence. Oral speech develops in the process of practical

communication, is closely connected with thought processes. At preschool age, there is an active formation and development of all its aspects.

This paper presents the results of an experiment confirming the presence of violations of all sides of speech in preschoolers with general underdevelopment of speech level II. Children with general speech underdevelopment of level II represent a special group of children who need long-term, systematic individual speech therapy.

The article highlights the main directions and forms of work on the basis of which the system of formation of oral speech in preschoolers with general underdevelopment of speech of the II level is built. The main lexical topics on which remedial classes were conducted are listed. The article may be of interest to specialists in the field of speech therapy and defectology, parents, students.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; older preschoolers; general underdevelopment of speech; speech therapy work; oral speech; alalia; dysarthria

В настоящее время значительно выросло количество детей с расстройствами экспрессивной речи, а именно с общим недоразвитием речи II уровня (ОНР II уровня). Несмотря на существенный интерес и многочисленные исследования, направленные на изучение детей с ОНР в различных аспектах, проблема преодоления речевых нарушений и формирования устной речи изучена недостаточно полно и является актуальной на сегодняшний день [15, с. 50].

На основе анализа литературы по проблеме исследования (А. Н. Гвоздев, А. А. Леонтьев, С. Н. Цейтлин) было выявлено, что устная речь – это звучащая речь, функционирующая в сфере непосредственного общения, а в более широком понимании – это любая звучащая речь [5; 10; 18]. Речь ребенка формируется под влиянием речи взрослых и в огромной степени зависит от достаточной речевой практики, нормального речевого окружения и от воспитания и обучения, которые начинаются с первых дней его жизни [4, с. 24].

Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева в своём исследовании отмечают, что речь детей с ОНР II уровня характеризуется отсутствием развернутой фразы, общение осуществляется отдельными звуками, лепетом, слогами, фраза встречается редко и состоит из 2–3 слов, активной жестикующей и мимикой, грубым нарушением слоговой структуры слова [6].

Нами был проведен констатирующий эксперимент, направленный на выявление сформированности устной речи у дошкольников с ОНР по рекомендациям Н. М. Трубниковой, которые были адаптированы для детей изучаемой категории [16]. Также использовались рекомендации, представленные в «Образовательной программе дошкольного образования для детей с тяжёлыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет» Н. В. Нищевой [12]. База исследования – Центр развития и коррекции «Династия» г. Екатеринбурга. Нами было обследовано

20 детей в возрасте от 4 до 6 лет. На основе анализа результатов констатирующего эксперимента было установлено, что 10 детей имеют ОНР II уровня: 7 детей имеют ОНР II уровня, моторную алалию; 2 ребенка – ОНР II уровня, моторную алалию и псевдобульбарную дизартрию; у 1 ребёнка наблюдалось ОНР II уровня и псевдобульбарная дизартрия.

На основании проведенной логопедической диагностики и методических рекомендаций Ж. В. Антипова, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева и Г. В. Чиркина были определены основные направления работы по формированию устной речи у дошкольников с ОНР II уровня [1; 9; 15; 17]:

1. Развитие моторной сферы. При дизартрии: совершенствование статической и динамической координации движений. Логопедическая работа по нормализации мышечного тонуса проводилась с помощью упражнений на чередование напряжения и расслабления. При алалии: развитие координации движений, необходимо создать зрительный образ ситуации, преодоление апраксии. Формирование координированности движений руки и глаза (прослеживание движения руки).

2. Коррекция нарушений звукопроизношения (постановка, автоматизация, дифференциация звуков).

3. Развитие фонематических процессов: работа над различием и выделением звука в слогах, словах и предложениях.

4. Формирование слоговой структуры слова. Коррекционная работа нарушений слоговой структуры состоит из многократного повторения слогов (открытых, закрытых), слов разной сложности. Упражнения представлены в игровой форме, чтобы вызвать заинтересованность у обучающихся [1, с. 180].

5. Развитие лексико-грамматической системы языка. Обогащение и активизация словаря существительных, глаголов, прилагательных, наречий осуществлялась в рамках лексических тем (например, «Фрукты», «Ягодь», «Зимующие птицы», «Тёплая одежда» и другие). Процесс формирования грамматического строя речи направлен на:

- согласование существительных с числительными;
- образование уменьшительной формы имён существительных;
- согласование существительных с прилагательными в роде;
- изменение существительных по числам;
- образование прилагательных от существительных;
- изменение существительных по падежам;
- употребление глаголов; проговаривание и составление предложений по картинке, составление простого рассказа [17, с. 150].

Нами были составлены индивидуальные планы коррекционной работы на каждого ребёнка. Индивидуальные занятия проводились 2 раза в неделю по 30 минут. Конспекты занятий по формированию лексико-

грамматических средств языка разрабатывались с учетом лексических тем, на основании программ Л. В. Лопатиной. [3], Н. В. Нищевой. [12], Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной [20]. Календарно-тематический план занятий был разработан на время обучающего эксперимента (6 месяцев) и включает в себя такие темы как: «Осень», «Овощи», «Фрукты», «Ягоды», «Посуда», «Мебель», «Домашние животные и их детёныши», «Дикие животные», «Зима», «Одежда», «Развлечения детей в зимнее время», «Праздник Новый год», «Тёплая одежда», «Зимующие птицы», «Домашние птицы», «Обувь», «Транспорт», «Профессии», «День защитника Отечества», «8 Марта», «Весна», «Перелётные птицы», «Продукты питания», «Деревья», «Цветы», «Насекомые».

Таким образом, учитывая индивидуальные особенности и возможности обучающихся, были определены направления и формы коррекционной работы дошкольников с ОНР II уровня по формированию устной речи. Представленная коррекционная работа должна осуществляться последовательно и целенаправленно. Особенно важна актуализация пройденного материала, так как без постоянного повторения и закрепления у детей будет наблюдаться забывание ранее приобретённых знаний.

### Литература

1. Антипова Ж. В., Давидович О. Н., Дианова О. Н. Методика и технологии развития речи дошкольников. М., 2023. 313 с.
2. Бандуристова Д. А. Формирование лексико-грамматических конструкций у детей с моторной алалией // Цифровая наука. 2022. № 4. С. 11–16.
3. Баряева Л. Б., Волосовец Т. В., Гаврилушкина О. П. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. СПб., 2014. 386 с.
4. Брюховских Л. А., Рудковская К. С. Диагностические методики для выявления особенностей диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня // Логопедия. 2016. № 1 (11). С. 23–26.
5. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961. 112 с.
6. Жукова Н. С., Мастюкова, Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург, 1998. 320 с.
7. Зернова Л. П., Шашкина Г. Р., Зимина И. А. Логопедическая работа с дошкольниками : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М., 2003. 240 с.
8. Каракулова Е. В. Планирование и реализация индивидуальных коррекционно-развивающих программ для детей с речевыми нарушениями в условиях работы мини-садов // Инклюзивное образование: теория и практика : сборник материалов международной научно-практической конференции. 2016. С. 412–429.

9. Левина Р. Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей. М., 2009. 173 с.
10. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. 214 с.
11. Лисина М. И. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми. М., 1985. 207 с.
12. Нищева Н. В. Образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. СПб., 2016. 46 с.
13. Пьянкова А. В., Филатова И. А. Организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся дошкольного возраста с нарушением речи в условиях образовательного центра // Специальное образование. 2022. № 1 (65). С. 133–149.
14. Репина З. А. Особенности формирования диалога у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи // Специальное образование. 2012. № 4 (28). С. 66–71.
15. Спирина Л. Ф. Особенности речевого развития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. М., 2016. 388 с.
16. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учебно-методическое пособие. Екатеринбург, 1998. 51 с.
18. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. М., 2008. 255 с.
19. Цейтлин С. Н. Лингвистика детской речи. М., 2000. 240 с.

## ПРИМЕНЕНИЕ ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МЕЛОДИКО-ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

**Решетова Анастасия Олеговна**, магистрант 2 курса, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; asyamay2018@gmail.com

**Научный руководитель: Обухова Нина Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Аннотация.** Данная статья посвящена эффективности внедрения логоритмических упражнений в коррекционные занятия с детьми, имеющими диагноз псевдобульбарная дизартрия, с целью формирования мелодико-интонационных качеств либо повышения имеющегося уровня у детей данной категории. В статье приводится литература по проблеме, а также перечисляются авторы используемых методик; обозначены актуальность, цель и задачи исследования; в табличном варианте представлена сравнительная характеристика мелодико-интонационных качеств детей до и после внедрения в коррекционный план логоритмических упражнений. В заключение работы автором сделаны выводы и намечены перспективы дальнейшего исследования.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; дошкольники; псевдобульбарная дизартрия; связная речь; логоритмические упражнения; логоритмика; мелодико-интонационная выразительность; модуляция голоса; логопедическая работа

## THE EFFECTIVENESS OF LOGORHYTHMIC EXERCISES FOR THE FORMATION OF MELODIC-INTONATIONAL EXPRESSIVENESS IN PRESCHOOLERS WITH PSEUDOBULBAR DYSARTHRIA

**Reshetova Anastasia Olegovna**, 2nd year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Scientific adviser: Obukhova Nina Vladimirovna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Dysontogenesis Clinic, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** This article is devoted to the effectiveness of the introduction of logorhythmic exercises in correctional classes with children diagnosed with pseudobulbar dysarthria, in order to form melodic-intonational qualities or increase the existing level in children of this category. The article provides literature on the problem, as well as lists the authors of the methods used; the relevance, purpose and objectives of the study are

indicated; in the tabular version, a comparative characteristic of the melodic-intonation qualities of children before and after the introduction of logorhythmic exercises into the correctional plan is presented. In conclusion, the author draws conclusions and outlines the prospects for further research.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; preschoolers; pseudobulbar dysarthria; connected speech; logarithmic exercises; logorhythmics; melodic and intonation expressiveness; voice modulation; speech therapy work

Псевдобульбарная дизартрия, как распространенное речевое нарушение, обращает на себя внимание современных специалистов в нейролингвистике, психологии и педагогике. Количество детей, страдающих данной патологией, увеличивается, что становится поводом поиска новых и разнообразных методов ее устранения.

Доктор педагогических наук, Е. Ф. Архипова, выявила, что в каждой группе для детей с ОНР до 50% детей, а в группе с ФФНР – до 35% детей имеют диагноз псевдобульбарная дизартрия [1].

Помимо звукопроизводительной стороны речи при псевдобульбарной дизартрии не меньше страдает мелодико-интонационная, что негативно отражается на коммуникативной функции детей. Подобные проблемы довольно сложно устранить, но делать это необходимо, поскольку непонятная речь, невнятная дикция, монотонность, нечеткое восприятие и воспроизведение мелодических рисунков фраз, а также ограниченные возможности голоса, безусловно, ухудшают и усложняют понимание смысла речи говорящего. Снижение качества речевого общения приводит к проблемам в дальнейшем обучении ребенка до 7 лет: делает его неполноценным и менее эффективным [2; 6; 10].

В настоящее время повышенный интерес к данной проблематике проявили ученые смежных наук: сурдопедагогики, лингвистики и психологии. К ним относятся: В. А. Артемов, В. И. Бельтюков, Н. И. Жинкин, Л. В. Златоусова, Н. Д. Светозарова, Р. В. Тонкова-Ямпольская, М. Ф. Фомичева, Е. Е. Шевцова и др.).

Информацию о взаимосвязи логоритмики с мелодико-интонационной выразительностью речи можно найти в работах В. А. Гринер, Л. В. Лопатиной, Е. А. Медведевой, Н. А. Рычковой, Н. С. Самойленко, Г. Р. Шашкиной.

Логопедическая ритмика способствует преодолению речевого нарушения путем тренировки и развития чувства ритма, а также необходимых качеств общей, мелкой, мимической и артикуляционной моторики. Характерной особенностью логоритмики является сочетание двигательных и речевых упражнений на основе ритма стиха или музыкального ритма, такое полисенсорное воздействие значительно повышает эффективность коррекционного процесса в целом. Логопедическая работа, направленная на формирование мелодико-интонационной выразительно-

сти речи дошкольников с псевдобульбарной дизартрией, будет более эффективна, если включить в коррекционную работу, логоритмические упражнения [7; 8].

Для наилучшего результата логопедическая работа по коррекции псевдобульбарной дизартрии у детей старшего дошкольного возраста должна строиться на понимании структуры речевого дефекта, механизмов нарушения общей и речевой моторики, учете особенностей личности каждого дошкольника, а также принципах и методах системы логопедической работы [4].

Важным моментом, чтобы оказать эффективное коррекционное воздействие на имеющиеся недостатки мелодико-интонационной выразительности речи детей с псевдобульбарной дизартрией, является необходимость разработки и реализации определенной программы коррекционной работы, которая учитывает все особенности детей с данным диагнозом для достижения положительной динамики [6].

**Цель исследования** – определить эффективность проведения логоритмических занятий по формированию мелодико-интонационной выразительности у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.

**Задачи:**

– проанализировать теоретические источники по формированию мелодико-интонационной выразительности у детей с псевдобульбарной дизартрией с применением логоритмики;

– изучить такие просодические компоненты речи, как: темп, тембр, сила и высота голоса, интонация, восприятие и произношение ударений у детей до 7 лет с псевдобульбарной дизартрией;

– подобрать упражнения по формированию мелодико-интонационной выразительности у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.

Исследование проходило на базе МДОУ – детский сад № 288 г. Екатеринбург.

В процессе логопедического обследования большее внимание уделялось мелодико-интонационной выразительности дошкольников с псевдобульбарной дизартрией. Анализ результатов показал, что данная категория детей имеет проблемы с артикуляционной и мимической моторикой. Наибольшую трудность вызвали задания на восприятие и повторение мелодико-интонационных структур, на изменение силы и высоты голоса, а также на выявление логического ударения. Меньше ошибок было допущено детьми на заданиях по восприятию и воспроизведению ритма и тембра.

По итогам обследования и анализу теоретических источников были сформулированы логопедические заключения ФФНР, псевдобульбарная



дизартрия и выделено 2 подгруппы детей с учетом разной степени выраженности их нарушений.

Вся коррекция проводилась по методикам Л. В. Забродиной, О. И. Лазаренко, Л. В. Лопатиной, Л. В. Поздняковой, Е. Е. Шевцовой. Разработанные методики были призваны развить мелодико-интонационную выразительность посредством логоритмических упражнений. Была проведена коррекция недостатков мимической, артикуляционной моторики. Проводились логоритмические упражнения, направленные на формирование контроля высоты, силы, громкости голоса и восприятия логического ударения. Дети учились дифференцировать интонации и интонировать свою речь в соответствии с заданиями.

При коррекции недостатков артикуляционной моторики использовались следующие артикуляционные упражнения: «Заборчик», «Мост», «Трубочка», «Чередование заборчик – трубочка», «Лопата», «Вкусное варенье», «Теплый ветер», «Лошадка», «Холодный ветер», «Пароход», «Пароход гудит», «Маляр», «Качели», «Грибочек».

Упражнения на мимическую моторику сопровождалось напряжением и расслаблением определенных мышц лица с соответствующими стихотворениями и песнями.

Помимо музыкально-двигательных, использовались двигательноречевые средства: например, упражнение, направленное на самостоятельный контроль изменения силы голоса. Речевой материал: «Летит поезд во весь дух: – Ух! Ух! Ух! (Произносят высоким голосом, делая круговые движения согнутыми в локтях руками); Загудел тепловоз: – У-у-у-у (Низким голосом, останавливаются и гудят); Домой деток повез: «Ду-ду-ду». (Приседают).

Формирование представлений об интонации включало в себя все виды интонаций и их дифференциацию. Детей ставят в ряд. Педагог произносит предложения, а дети при вопросительной интонации – приседают. Речевой материал: «Кто ходит по лесу? Волк ходит по лесу. Мышка гуляет по полю. Где гуляет мышь? Что рисует мальчик? Мальчик рисует солнце. Радуга бывает после дождя. Днем идет дождь. Когда бывает радуга? Когда идет дождь? Чем рисует мальчик? Мальчик рисует карандашом».

Упражнение «Белочка» развивает чувство ритма, диапазон голоса. Дети стучат ритмический рисунок и поют:

«По деревьям скок, скок, Ти-ти-ти-ти – та-та  
Да орешки щелк, щелк. Ти-ти-ти-ти – та-та  
Кто же это? Отгадай! Ти-ти-ти-ти-ти-ти – та  
Это белка, так и знай! Ти-ти-ти-ти-ти-ти – та»

Упражнение на выделение логического ударения. Последовательно меняя логическое ударение в вопросительном предложении, предлагаем ребенку, которому передали мячик ответить.

«Ты завтра встречаешь сестру? – Да, я.  
Ты завтра встречаешь сестру? – Да, завтра.  
Ты завтра встречаешь сестру? – Да, я встречаю.  
Ты завтра встречаешь сестру? – Да, сестру».

Подобные регулярные упражнения оказали эффективное воздействие на мелодико-интонационные компоненты речи детей. У дошкольников отмечалась положительная динамика в модуляции голоса по высоте, силе, темпу и ритму. Также улучшились показатели речевого выдоха и способность воспринимать и воспроизводить логическое ударение.

Таким образом, логоритмические упражнения могут быть эффективным средством формирования мелодико-интонационной выразительности у детей с псевдобульбарной дизартрией. Применение логопедической ритмики позволяет логопеду одновременно работать над всеми высшими психическими функциями, моторикой, устной речью, эмоционально-волевой сферой, что значительно повышает эффективность и качество логопедической работы. Логоритмика помогает улучшить координацию движений и речи, повышает концентрацию внимания и память, развивает творческие способности и воображение.

В заключение хотелось бы отметить, что проведение регулярных упражнений из логопедической ритмики приводит к положительным результатам не только по развитию речи, но и на уровне самооценки ребенка. Достижения в играх и движениях укрепляют уверенность в себе и положительное отношение к обучению.

### **Литература**

1. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учеб. пособие для студентов вузов. М., 2007. 320 с.
2. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб., 2007. 472 с.
3. Каракулова Е. В., Обухова Н. В. Фонологоритмическая работа с детьми раннего возраста при врожденных расщелинах губы и неба // Специальное образование. 2019. № 1 (53). С. 27–40.
4. Лазаренко О. И. Диагностика и коррекция выразительности речи детей. М., 2009. 137 с.
5. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М., 1967. 137 с.
6. Пожиленко Е. А. Артикуляционная гимнастика: методические рекомендации по развитию моторики, дыхания и голоса у детей дошкольного возраста. М., 2006. 53 с.
7. Позднякова Л. А. Формирование восприятия интонационной выразительности речи дошкольников со стёртой дизартрией // Логопед в детском саду. 2005. № 5. С. 57–62.

8. Попова Т. В. Формирование интонационной выразительности речи у старших дошкольников с дизартрией : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2009. 27 с.

9. Рычкова Н. А. Логопедическая ритмика. Диагностика и коррекция произвольных движений у детей, страдающих заиканием : методические рекомендации. М., 1998. 32 с.

10. Самойленко Н. С., Гринер В. А. Логопедическая ритмика для дошкольников. М., 1951. 240 с.

11. Слепович Е. С. Специальная психология : учеб. пособие. Минск, 2012. 511 с.

12. Смирнова И. А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи : наглядно-методическое пособие. СПб., 2006. 52 с.

13. Грубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург, 1998. 51 с.

14. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Нарушения речи у детей : пособие для воспитателей дошкольных учреждений. М., 1993. 232 с.

15. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии : учеб. пособие. М., 1989. 223 с.

16. Шашкина Г. Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи : учеб. пособие. М., 2019. 215 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ МЯГКОЙ ПЕДАГОГИКИ ПРИ УСТРАНЕНИИ ЗАИКАНИЯ У ДЕТЕЙ

**Сергеева Анна Иосифовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии, Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия; anniosif@gmail.com

**Аннотация.** В статье освещаются психолого-педагогические и методические аспекты проблемы устранения заикания у дошкольников. Кратко рассмотрены взгляды ученых на проявления эмоционально-поведенческих нарушений у детей при заикании. Показана взаимосвязь расстройств коммуникативной функции речи и специфики эмоционально-волевой сферы у дошкольников с логоневрозом. Обозначен ключевой принцип устранения заикания – создание эмоционального благополучия и безопасности ребёнка в окружающем его социуме. Описываются возможности реализации данного принципа на основе расширения дидактических средств сенсорно-тактильными игрушками в процессе коррекции заикания дошкольников. Охарактеризованы мягкие способы организации предметно-развивающей среды для детей с заиканием в условиях дошкольной образовательной организации. Представлен авторский опыт применения ресурсов мягкой педагогики в коррекционно-педагогической работе с дошкольниками с логоневрозом. Приведен пример игровых упражнений с использованием сенсорно-тактильных пособий, которые благоприятно воздействуют на сенсомоторную и эмоционально-волевую сферу дошкольников с заиканием. Перечислены положительные результаты включения средств мягкой педагогики в комплексное воздействие для устранения заикания у дошкольников. Данная статья адресована педагогам-дефектологам, логопедам, педагогам-психологам, реализующим комплексный медико-психолого-педагогический подход к устранению заикания.

**Ключевые слова:** логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; заикание; эмоционально-волевая сфера; мягкая педагогика; сенсорно-тактильные пособия; безопасная комфортная среда; игровые упражнения; положительные результаты

## USING SOFT PEDAGOGY RESOURCES IN ELIMINATION OF STUTTERING IN CHILDREN

**Sergeeva Anna Iosifovna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Defectology, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

**Abstract.** The article highlights the psychological, pedagogical and methodological aspects of the problem of eliminating stuttering in preschoolers. The views of scientists on the manifestations of emotional and behavioral disorders in children with stuttering are briefly considered. The relationship between the disorder of the communicative function of speech and the specifics of the emotional-volitional sphere in preschool children with logoneurosis is shown. The key principle of eliminating stuttering is outlined – the creation of the emotional well-being and safety of the child in the society surrounding him. The possibilities of implementing this principle on the basis of ex-

panding didactic tools with sensory-tactile toys in the process of correcting stuttering in preschoolers are described. Soft ways of organizing a subject-developing environment for children with stuttering in a preschool educational organization are characterized. The author's experience of using the resources of soft pedagogy in correctional and pedagogical work with preschoolers with logoneurosis is presented. An example of gaming exercises using sensory-tactile aids, which have a beneficial effect on the sensorimotor and emotional-volitional sphere of preschoolers with stuttering, is given. The positive results of the inclusion of soft pedagogy tools in a complex impact to eliminate stuttering in preschoolers are listed. This article is addressed to teachers-defectologists, speech therapists, teachers-psychologists who implement a comprehensive medical-psychological-pedagogical approach to eliminating stuttering.

**Keywords:** speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; stuttering; emotional-volitional sphere; soft pedagogy; sensory-tactile aids; safe comfortable environment; game exercises; positive results

Изучение проблемы заикания в разных аспектах, его этиологии и патогенеза, определения способов устранения привёл исследователей к общему заключению о том, что заикание является сложным, многофакторным по этиологии психофизическим нарушением темпа и ритма устной речи из-за судорожного состояния мышц речевого аппарата. Доказан в результате исследований в разных научных областях таких, как неврология, специальная психология, логопедия, нейрофизиология, и тот факт, что эволюционное заикание, возникающее в дошкольном возрасте, отрицательно влияет на формирование личности ребёнка в целом [1; 4; 2; 6; 8; 9; 14].

И. Г. Выгодская, Е. Л. Пеллингер, Л. П. Успенская и др. авторы выявили характерные черты дошкольников с заиканием, а именно: повышенную эмоциональность, возбудимость, двигательное беспокойство, истощаемость и неустойчивость нервных процессов [4; 9; 14; 15]. Т. Г. Визель отмечает двигательные, эмоциональные поведенческие нарушения при заикании у всех детей с разными формами заикания, детально описывая смешанную форму заикания с преимущественно межполушарной формой нарушения плавности речи [2].

Т. Г. Визель, А. И. Захаров, Р. Е. Левина, М. И. Лохов, Е. Н. Садовникова, В. М. Шкловский и др. ученые считают заикание проблемой общения, причем трудности коммуникации обычно сопровождаются замкнутостью детей уже в возрасте от трех до семи лет. В сложных случаях при тяжелой степени выраженности логоневроза у детей может наблюдаться социальная дезадаптация. Помимо замкнутости дошкольникам с заиканием характерны постоянные проявления тревожности, эмоциональной холодности, агрессивности и аутоагрессивности, неуверенности в себе, страх общения с ровесниками и взрослыми, а затем в более позднем возрасте – избегание и отказ от публичных выступлений [1; 2; 8; 14; 15].

По мнению Г. А. Волковой, заикание представляет сложный симптомокомплекс дизонтогенеза, в котором дисгармоничное развитие заикающегося ребенка «выражается преимущественно в неравномерном – то замедленном, то ускоренном развитии отдельных сторон личности» [3].

Теоретическими и практическими исследованиями доказана актуальность применения комплексного медико-психолого-педагогического подхода к устранению заикания. Ключевым принципом устранения заикания смешанной и невротической формы является создание эмоционального благополучия и безопасности ребёнка в его микросоциуме – семье и в разнообразной среде дошкольной организации.

Для развития коммуникации дошкольников, у которых психофизическое развитие соответствует возрастной норме, и с неоднородным контингентом детей с отклонениями в развитии, например, с речевыми нарушениями, в том числе, с логоневрозом, могут быть полезны мягкие средства коммуникации. Перечислим их: мягкая мимика и жесты, негромкий голос взрослого и теплые поддерживающие прикосновения в повседневном общении с ребенком. Е. Д. Файзуллаева (кандидат психологических наук и практический психолог), являясь автором концепции мягкой педагогики, призывает к не директивным, а мягким способам организации предметно-развивающей среды в дошкольной образовательной организации [11; 12].

Значимой составляющей нормализации эмоционального состояния детей играет продуманная педагогами организация комфортной предметно-развивающей среды с помощью мягких сенсорно-тактильных пособий, связанных из экологически безопасного материала. К ним относятся разноцветные, по размеру ладони детей, мячики-«мнушки», вязанные скакалки с разноцветными секторами, мягкие варежки, у которых одна сторона меховая, а другая – атласная, веревочки разного размера с льняным полотном для создания на нём картин, букв, цифр) и другие безопасные и комфортные пособия. Мягкие сенсорно-тактильные средства выпускает томская компания «ТАФИ», в настоящее время их активно используют педагоги разного профиля в дошкольных образовательных организациях более чем в 10 городах России [7].

Совместно с Е. Д. Файзуллаевой, автором концепции мягкой педагогики, было издано методическое пособие для педагогов, оригинальность предлагаемого практического материала связана с использованием авторских разработок сенсорно-тактильных игр и игрушек. Авторский опыт коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста с заиканием показывает, что применение сенсорно-тактильных вязаных игрушек способствует снятию напряженности и логофобии, развитию моторной сферы и тактильного восприятия, произвольного внимания и речи. Сенсорные качества полотна создают ощущение

ние безопасности. Легкий, мягкий, гладкий, теплый материал дает ребенку приятные ощущения «поглаживания», что создает дополнительный терапевтический эффект.

Одним из пособий компании «ГАФИ», часто применяемых на практике, стала вязанная скакалка. Она разделена на разноцветные сектора, как радуга. При касании к телу ребёнка скакалка не причиняет боли в отличие от стандартной, так как выполнена из текстильных мягких материалов. Приведём ряд упражнений, разработанных в рамках нейропсихологического практикума, на основе мягкой педагогики. Предлагаемые игровые упражнения разработаны с учетом нейропсихологического подхода, они способствуют развитию межполушарных связей, расширению зрительного восприятия, развитию пространственных представлений, мелкой моторики и способности к произвольному самоконтролю [10]. Например, динамические игровые упражнения Е. Д. Файзуллаевой с мягкой скакалкой (игровой набор «Прыг-скок»).

#### 1. Игровое упражнение «Ласковые лапки».

Цель – развитие чувственного восприятия, установление и поддержание эмоционального контакта между партнерами (например, взрослым и ребёнком), мышечная релаксация.

Ход игры: Партнёры располагаются рядом. Один (взрослый) складывает скакалку и прикасается к оголенной руке другого (ребенка). Говорит ребёнку: «Представляй, что маленький зверек ходит рядом и трогает тебя, касается маленькими лапками». Прикосновения должны быть разнообразными, но комфортными. Чередуя варианты складывания скакалки, педагог создает разные тактильные впечатления у ребёнка. Затем партнеры меняются местами. Ребёнок руководит «зверьком» и прикасается к руке партнера.

Вариант второй: это же упражнение выполняют, прикасаясь к коленям, голени, лицу.

#### 2. Игровое упражнение «Лыжи».

Цель – концентрация внимания на конкретных зонах тела, создание ощущения «собранности»; регуляция собственных движений, релаксация мышц по окончании выполнения упражнения.

Ребёнок наступает обеими ногами на скакалку, ноги находятся на ширине плеч, руками держит натянутую скакалку за ручки, как лыжные палочки; медленно перемещается по комнате, не выпуская скакалку из-под ног – «идёт на лыжах».

#### 3. Игровое упражнение «Наши кулачки».

Цель – развитие концентрации внимания и самоорганизации, а также распределения внимания, коммуникации с партнёром при выполнении усложнённых действий.

Выполняется в паре: дети начинают перебирать скакалку, зажимая её в кулачке, чередуя свои захваты то правой, то левой руками. На следующем этапе это же упражнение повторяется с проговариванием каждым игроком пространственных прилагательных «правая» и «левая». Необходимо концентрироваться на своих действиях, распределяя внимание между тем, что делает сам ребёнок и его партнер [13].

Следует отметить, что, по мнению авторитетных ученых, релаксационные упражнения занимают особое место в системе логопедической работы по устранению заикания, они способствуют сокращению судорог и стабилизации эмоционально-волевой сферы [1; 2; 4; 6; 9; 14]. Кроме того, при составлении адаптированной программы к возможностям ребенка с заиканием, огромное значение для успешной коррекции имеет выбор разнообразного, отвечающего выявленным проблемам, дидактического материала.

Доказано, что развитие сенсомоторной сферы человека тесно взаимосвязано с развитием речи, поэтому оно реализуется как направление в логопедической и психолого-педагогической работы дошкольной образовательной организации. По мнению нейропсихологов, для устранения своих дефицитов каждому ребенку нужна своя опора, поэтому педагогу-психологу, логопеду, необходимо подбирать или разрабатывать образовательные материалы и виды деятельности, представленные на слуховой, зрительной и тактильной основе [5; 10]. К таким дидактическим средствам мягкой педагогики относятся игры, изготовленные из экологически чистого текстиля. Они могут долго использоваться в коррекционной работе с детьми с нарушениями речи, в частности, при устранении заикания, решая еще и задачу стимуляции мотивации к образовательной деятельности.

Авторский опыт логопедической работы, осуществляющейся на фоне лечебного воздействия совместно с педагогом-психологом (с 32 детьми с заиканием смешанной формы), позволяет сделать вывод, что использование ресурсов мягкой педагогики способствует снижению тревожности, эмоциональной холодности, раскрепощает неуверенного в успехе своих действий и речевого общения заикающегося [11; 12]. Дошкольники с заиканием заинтересованно включаются в игру с сенсорно-тактильными пособиями, у них повышается мотивация к занятиям, стабилизируется эмоциональное состояние, снижается агрессивность и степень логофобии, дети постепенно вступают в коммуникацию со сверстниками и взрослыми.

Следовательно, устранение заикания требует интегративного нейропсихологического и комплексного подхода, так как необходимо помимо лечения обеспечить педагогам разного профиля и родителям благоприятную эмоционально-комфортную среду в семье и в дошкольной организации для развития сенсомоторной, речевой и когнитивной сферы у детей.



По нашему мнению, включение средств мягкой педагогики в комплексное воздействие для устранения заикания у дошкольников перспективно, так как способствует эффективному развитию сенсомоторной сферы, снимает эмоциональное и мышечное напряжение, стимулирует мотивацию к занятиям, что в целом благоприятно влияет на формирование способности к общению у детей с заиканием.

### Литература

1. Захаров А. И. Неврозы у детей. СПб., 1996. 212 с.
2. Визель Т. Г. Коррекция заикания у детей. М., 2009. 222 с.
3. Волкова Г. А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников : книга для логопедов. СПб., 2003. 240 с.
4. Выгодская И. Г., Пеллингер Е. Л., Успенская Л. П. Устранение заикания у дошкольников в игровых ситуациях. М., 1993. 223 с.
5. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М., 2004. 512 с.
6. Лохов М. И. Психофизиологические механизмы коррекции речи при заикании. СПб., 1994. 190 с.
7. Развивающие игры ТЗ «ТАФИ». URL: <https://www.tafishop.ru> (дата обращения: 01.10.2022).
8. Садовникова Е. Н. Заикание с позиции логопсихокоррекционного подхода : курс лекций. М., 2014. 158 с.
9. Селиверстов В. И. Заикание у детей : психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия. М., 2000. 208 с.
10. Семенович А. В., Ланина Т. Н., Вологодина Я. О. Нейропсихологическая профилактика и коррекция. Дошкольники. М., 2014. 251 с.
11. Файзуллаева Е. Д. «Мягкий» взгляд на детский сад: работа с детьми раннего возраста // Детский сад от А до Я. 2021. № 1. С. 4–10.
12. Сергеева А. И. Формирование процесса внимания у детей с ограниченными возможностями здоровья средствами сенсорно-тактильных игр из текстильных материалов. Коррекционная педагогика: теория и практика. 2018. Вып. 3 (77). С. 35–41.
13. Файзуллаева Е. Д., Сергеева А. И. Практическая нейропсихология для педагогов : методическое пособие. Томск, 2018. С. 71–76.
14. Фесенко Ю. А., Лохов М. И. Заикание: история и обзор современного состояния проблемы // Вестник Санкт-Петербургского университета. Медицина. 2015. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zaikanie-istoriya-i-obzor-sovremennogo-sostoyaniya-problemy> (дата обращения: 31.03.2023).
15. Шкловский В. М. Логопедия. Заикание: хрестоматия : учебное пособие. М., 2003. С. 179–187.

## **ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ МУЗЫКОТЕРАПИИ В РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ**

**Смирнова Александра Михайловна**, магистрант 2 курса, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; sashasmirnovash@yandex.ru

**Научный руководитель: Обухова Нина Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Аннотация.** Данная статья рассматривает проблему логопедической работы с детьми с псевдобульбарной дизартрией. В работе затрагивается тема эффективности применения методов музыкальной терапии для формирования звукового анализа у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией. В статье проанализирована литература по проблеме использования музыкотерапии в работе с детьми с нарушениями речи. Описаны результаты эффективности применения музыкотерапии в опыте зарубежных ученых. Описаны используемые материалы и формы работы. На основании анализа теоретического и практического опыта работы был сформирован перечень основных нарушений звукового анализа и разработан план коррекционной работы для формирования звукового анализа старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией. В заключение работы автором сделаны выводы. Работа будет интересна логопедам, дефектологам, студентам, получающим специальное (дефектологическое) образование.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; дошкольники; псевдобульбарная дизартрия; звуковой анализ; музыкотерапия; фонематические процессы

## **THE EFFECTIVENESS OF MUSIC THERAPY IN THE WORK ON THE FORMATION OF SOUND ANALYSIS IN PRESCHOOLERS WITH PSEUDOBULBAR DYSPHATHRIA**

**Smirnova Alexandra Mikhailovna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Scientific adviser: Obukhova Nina Vladimirovna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Dysontogenesis Clinic, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** This article examines the problem of speech therapy work with children with pseudobulbar dysarthria. The paper touches on the topic of the effectiveness of the use of music therapy methods for the formation of sound analysis in preschoolers with pseudobulbar dysarthria. The article analyzes the literature on the use of music therapy in working with children with speech disorders. The results of the effectiveness of the use of music therapy in the experience of foreign scientists are described. The materials used and the forms of work are described. Based on the analysis of theoretical and prac-

tical work experience, a list of the main violations of sound analysis was formed and a corrective work plan was developed for the formation of sound analysis of older preschoolers with pseudobulbar dysarthria. In conclusion, the author draws conclusions. The work will be of interest to speech therapists, speech pathologists, students receiving special (defectological) education.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; preschoolers; pseudobulbar dysarthria; sound analysis; music therapy; phonemic processes

На современном этапе развития специального образования всё более актуальным становится вопрос увеличения количества детей с нарушениями речи. Нарушение речевого развития у детей включает в себя избирательное расстройство речевой деятельности, а также нарушения неречевых процессов и функций. Среди разнообразных речевых расстройств органического генеза, особую распространённость и яркую симптоматику нарушения формирования звукового анализа демонстрируют дети с псевдобульбарной дизартрией [10].

Изучением данной категории детей занимались такие авторы как Е. Ф. Архипова, Л. В. Лопатина, Е. М. Мастюкова, О. В. Правдина, М. Е. Хватцев и другие. В своих работах ученые отмечают, что недостаточность иннервации мышц речевого аппарата у детей с псевдобульбарной дизартрией приводит к значительным нарушениям всей произносительной стороны речи [1; 6].

Первичным дефектом при псевдобульбарной дизартрии, как отмечает Е. М. Мастюкова, являются нарушения звукопроизношения и просодики, которые возникают в результате органического поражения центральной нервной системы. Л. В. Лопатина в результате своих исследований пришла к выводу о том, что при псевдобульбарной дизартрии имеет место нечеткость артикуляторных образов, что негативно сказывается на различении значимых признаков звуков [6].

Парезы и параличи, поражают мышцы глотки, гортани, языка, мягкого неба, что приводит к искажению звуков и нарушению звукопроизношения. Из-за нарушения моторики артикуляционного аппарата происходит неполноценное развитие восприятия речевых звуков, вследствие чего возникает недостаток артикуляционного опыта и не формируется чёткий кинестетический образ звука. На этой базе у детей с псевдобульбарной дизартрией наблюдаются сложности в фонематическом восприятии, что вызывает заметные трудности при овладении звуковым анализом. Нарушение фонематических процессов приводит к нарушению усвоения звуковой структуры слова, грамматического строя речи. Отмечаются специфические нарушения голоса, ритма и тона речи, имеются изменения интонационно-выразительной окраски речи [5].

У дошкольников данной нозологии наблюдаются не только речевые нарушения, но и сопутствующие неврологические симптомы, которые

проявляются в форме нарушений мышечного тонуса и проблем с общей и мелкой моторикой. Их движения часто скованные и неловкие, иногда выявляются синкинезии. Исследователи отмечают, что недоразвитие высших психических функций, у детей с псевдобульбарной дизартрией, проявляется в низкой переключаемости и устойчивости внимания, а также в нарушении речеслуховой памяти. Детям сложно запоминать определенные речевые инструкции и отдельные слова. Кроме этого, указывается, что определенные особенности свойственны и для эмоционально-волевой сферы. Они проявляются в чрезмерной возбудимости детей, неустойчивости настроений и эмоциональных состояний. Анализируя полученные данные, мы пришли к выводу, что для эффективной коррекции псевдобульбарной дизартрии необходимо применять универсальные, комплексные методы. Одним из таких методов была выбрана музыкотерапия [11; 14].

Музыкотерапия представляет собой самостоятельный метод в педагогической науке, в котором музыка выступает средством коррекции речевых, эмоциональных, поведенческих и иных нарушений в развитии [7]. Анализ научной литературы показал, что данный метод наиболее широко используется зарубежными логопедами, терапевтами и психологами, и имеет обширную научную базу. Музыкальные терапевты используют различные музыкальные техники, которые, в свою очередь, логопеды успешно интегрируют в свою работу. Как правило, музыкотерапия использовалась для улучшения просодики, фонематических процессов и артикуляции, и чаще всего применялась для коррекции речевых задержек у детей с расстройствами аутистического спектра и афазией. В каждой из этих областей музыкальная терапия оказалась полезной. Поэтому нами было выдвинута гипотеза, что музыкотерапия может выступать эффективным способом формирования навыков звукового анализа у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией [3; 4; 9].

Нами было проведено исследование актуального состояния фонематических процессов 10 дошкольников с псевдобульбарной дизартрией. Диагностика моторики, произносительной стороны речи, просодики, фонематических процессов и лексико-грамматической стороны речи осуществлялась по материалам Н. М. Трубниковой [13].

В ходе логопедического обследования были выявлены нарушения общей, мелкой, мимической и артикуляционной моторики, фонематического восприятия, звукопроизношения, просодической стороны речи и лексико-грамматического строя у всех обследуемых детей.

В результате диагностики состояния фонематических процессов у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией было обнаружено, что ни у одного из участников констатирующего эксперимента не был выявлен *высокий* уровень сформированности фонематического анализа и фонематического синтеза. *Средний* уровень сформированности исследуемых

процессов составил 40% от числа участников эксперимента *низкий* – 60%. Наибольшие трудности вызвали задания, в которых было необходимо разделить предложение на слова, слово на слоги или определить место звука в слове (например, назови первый звук в слове...).

В результате анализа заданий, направленных на диагностику состояния фонематических процессов, удалось прийти к выводу о том, что наибольшие затруднения вызывают задания, связанные с фонематическим анализом и синтезом, что свидетельствует о необходимости разработки специальной программы логопедической работы, которая будет направлена на развитие указанных процессов.

Цель занятий с использованием музыкотерапии заключается не в развитии музыкальных способностей или мастерства игры на инструментах, а в осуществлении значимых для ребенка задач: развитие фонематических процессов. В экспериментальную группу вошли 10 дошкольников с псевдобульбарной дизартрией. Сроки проведения коррекционной работы: январь 2023 г. – май 2023 г.

Музыкотерапия, применяемая при работе с детьми дошкольного возраста, заключается в музыкальном оформлении игр, включает в себя использование музыкальных элементов в различных упражнениях.

Нами было использовано несколько видов и форм организации занятий, основанных на методе музыкотерапии:

– для формирования звукового анализа наиболее активно применялась тематическая музыкотерапия. Она включала в себя сюжет по определенной тематике (например, нами были использованы различные темы, определённые в рамках календарно-тематического планирования МАДОУ, такие как «Весна», «Животные» и т. п.);

– для повышения эффективности реализуемой работы использовалась интегративная музыкотерапия. Она проходит в сочетании с иными видами терапии, относящимся к искусству (например, танцы, рисование);

– для формирования просодических компонентов и моторики применялась активная музыкотерапия, в основе которой лежит синтез музыкально-ритмо-двигательного воздействия, используемого в коррекционной ритмике (ребенок сам создает мелодию, играя на инструментах, занимаясь пением или отбивая ритм).

Ребенок получает дополнительную аудиовизуальную стимуляцию во время занятий, которая дополняет его зрительное и двигательное восприятие. Таким образом, все аспекты речи включаются в процесс обучения, что повышает эффективность коррекционной работы.

Логопедическая работа была разделена на два блока:

1. *Фронтальное занятие*. Подготовка к обучению грамоте (ведет учитель-логопед) – 1 раз в неделю.

2. *Музыкальное занятие*, на которых формируются базовые процессы, необходимые для развития звукового анализа (проводит музыкальный руководитель и логопед) – 1 раз в неделю. Были использованы материалы И. П. Манаковой и Т. Э. Тютюнниковой [15].

В ходе музыкальной практики дети анализируют звуки, прислушиваются к звучанию, проводят сравнение между похожими и различными звуками, узнают о выразительном значении звуков, и изучают структуру музыкальных произведений, которую воплощают в пении и движениях.

По завершению контрольного эксперимента была проведена повторная диагностика. Обследование проводилось с использованием тех же методик, которые были применены на констатирующем этапе эксперимента. Результаты контрольного эксперимента сравнивались с результатами констатирующего эксперимента.

Согласно итогам исследования общей, мелкой и артикуляционной моторики после контрольного эксперимента важно отметить, что в группе замечены улучшения в произвольности, координации и переключаемости движений. Дошкольники стали лучше удерживать равновесие, движения стали наиболее осмысленные и точные. Увеличился объема движения губ и челюсти, усовершенствовались двигательные функции языка, сформировалось правильное речевое дыхание.

При обследовании фонематических процессов у дошкольников также был выявлен благоприятный результат. *Высокий* уровень сформированности исследуемых процессов составил 20% от числа участников эксперимента, *средний* – 65%, *низкий* – 15%. Дети обучились определять количество звуков в слове, научились называть первый звук в слове, делить слово на слоги, определять гласный – согласный, твердый – мягкий звуки.

На основе полученных результатов контрольного эксперимента, направленных на определение особенностей формирования звукового анализа у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией, выявлено улучшение количественных и качественных показателей после проведенной коррекционной работы. Из этого следует, что нами были выбраны правильные направления работы, и логопедическая работа по формированию звукового анализа у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией при помощи метода музыкотерапии была эффективной.

В заключении хотелось бы отметить, что для успешной логопедической работы важно найти наилучшую стратегию для каждого клиента и его индивидуальных потребностей. Использование только одной стратегии или техники вмешательства, может быть малоэффективным. В свою очередь музыкотерапия может стать еще одним универсальным и многофункциональным инструментом в арсенале логопедов.

### Литература

1. Винарская Е. Н. Дизартрия. М., 2005. 220 с.

2. Волкова С. В. Предпосылки фонематических расстройств у детей с органическими поражениями головного мозга различного генеза // Специальное образование. 2015. № 2 (38). С. 29–38.
3. Гросс У., Линден У., Остерманн Т. Эффекты музыкальной терапии при лечении детей с задержкой речевого развития – результаты пилотного исследования. ВМС. 2010. URL: <https://doi.org/10.1186/1472-6882-10-39> (дата обращения: 03.03.2023).
4. Каракулова Е. В., Обухова Н. В. Фонологоритмическая работа с детьми раннего возраста при врожденных расщелинах губы и неба // Специальное образование. 2019. № 1 (53). С. 27–40.
5. Логопедия : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология» / Л. С. Волкова [и др.]. М., 1989. 528 с.
6. Мастюкова Е. М. Дизартрия // Логопедия / под ред. Л. С. Волковой. М.: Просвещение, 2009.
7. Медведева Е. А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л. Н., Добровольская Т. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений. М., 2001. 246 с.
8. Методика музыкального воспитания в детском саду / под ред. Н. А. Ветлугиной, И. Л. Дзержинской, Л. Н. Комиссаровой. М., 1989. 270 с.
9. Нестер Э. К. Влияние музыки на логопедию. 2016. URL: [https://aquila.usm.edu/honors\\_theses/385](https://aquila.usm.edu/honors_theses/385) (дата обращения: 28.02.2023).
10. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова [и др.]. М., 2002. 480 с.
11. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М., 1967. 137 с.
12. Савельева Я. Е. Развитие просодической стороны речи у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией средствами интерактивных технологий : автореф. курс. ... д-ра дошкольного и специального (дефектологического) образования. Белгород, 2016. 87 с.
13. Грубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург, 1998. 51 с.
14. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии : учеб. пособие. М., 1989. 223 с.
15. Шашкина Г. Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи : учеб. пособие. М., 2019. 215 с.

## **НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОБЩЕЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ, В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**Смирных Юлия Анатольевна**, учитель-логопед, МБДОУ – детский сад компенсирующего вида № 452, г. Екатеринбург, Россия; juliasmirnykh@yandex.ru

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме логопедической работы с детьми, имеющими тяжёлое нарушение речи. В статье говорится о тенденции увеличения детей с отсутствием речи, рассматриваются направления работы с неговорящими детьми в условиях детского сада компенсирующей направленности. Подробно описываются методы работы по «запуску речи» у неговорящих детей. Данная статья будет интересна студентам дефектологических факультетов, практикующим учителям-логопедам детских садов компенсирующей направленности, учителям-логопедам логопедических групп общеразвивающих детских садов.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; дошкольники; ОНР; общее недоразвитие речи; понимание речи; нейропсихологический подход; слуховое внимание; речевой слух; слоговая структура слова; словарный запас; логопедическая работа; дошкольные образовательные организации

### **THE INITIAL STAGE OF SPEECH THERAPY WORK WITH CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL**

**Smirnykh Yulia Anatolyevna**, Teacher-Speech Therapist, Kindergarten of a Compensating Type No. 452, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article is devoted to the problem of speech therapy work with children with severe speech impairment. The article notes the increase in children with a lack of speech, discusses areas of work with non-speaking children in a compensatory kindergarten. The methods of work on “starting speech” in non-speaking children are described in detail. This article will be of interest to students of defectological faculties, practicing speech therapist teachers of compensatory kindergartens, speech therapist teachers of speech therapy groups of general developing kindergartens.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children’s speech; speech development; speech disorders; preschoolers; general underdevelopment of speech; speech understanding; neuropsychological approach; auditory attention; speech hearing; syllabic structure of the word; lexicon; speech therapy work; preschool educational organizations

Последние 7–8 лет наблюдается тенденция: увеличение детей с отсутствием речи. Поэтому задачи работы учителя-логопеда в средней группе смещаются с постановки звуков на «запуск речи».



Специфика обучения неговорящих детей исключает стандартный подход или методику, каждый требует индивидуального подбора технологий работы, поэтому игры и упражнения необходимо умело сочетать и комбинировать в зависимости от механизма нарушений, уровня языковой способности.

Основной **целью логопедической работы** с неговорящими детьми на начальных этапах, на мой взгляд, является:

- развитие речевой инициативы;
- создание мотивации к речевой деятельности одновременно с обогащением внутреннего и внешнего лексикона;
- формирование у ребёнка способности к созданию внутреннего плана, программы высказывания.

В своей работе я использую следующие **средства**:

- игры и упражнения, регулирующие мышечный тонус детей, позволяющие корректировать поведение детей, воздействовать на эмоционально-личностную сферу;
- игры и упражнения, активизирующие все высшие психические функции ребёнка;
- игры, формирующие структуру речевой деятельности на всех уровнях;
- самостоятельную игровую деятельность;
- особым образом организованную коррекционно-развивающую среду.

В настоящее время в работе с «безречевыми» детьми я применяю следующие **направления**:

1. Развитие общей, мелкой моторики: предложенные игры позволяют проверить согласованность движений ребёнка, поработать над развитием моторики в игровой форме, подражая движениям героев.

– разминки Железновой: Разминка (тема любая), Зайка (тема «Животные»), У жирафов (тема «Животные жарких стран»), Бабочки (тема «Насекомые»), На диване (тема «Мебель»), Где же ручки (тема «Тело человека»), «Здоровый образ жизни»), Кто что любит (тема «Животные»), Ну-ка повторите (тема любая);

- речь с движениями Крупенчук;
- пропевание гласных с движениями;
- пальчиковые гимнастики по лексическим темам.

Заканчивается этот модуль упражнением на формирование нижнедиафрагмального дыхания (7 упражнений по Нищевой).

2. Нейропсихологический подход: проводим с детьми раскатывание карандашей разного диаметра и рельефа, массажные мячики, массаж лица, ушей, массаж БАТ. Все движения сопровождаются стихами. Заканчивается упражнениями на развитие артикуляционной моторики.

3. Развитие слухового внимания, речевого слуха: эти игры помогают ребёнку развить свой слух, также расширяют словарный запас:

– различение звуков окружающего мира, речевых звуков: дидактические игры «Что звучит?», «Что ты слышишь?», «Тихо – громко», «Угадай, что делать», «Узнай по звуку», «Угадай, чей голосок», «Лягушка», «Летает – не летает»;

– учить определять источник звука: «Найди игрушку», «Где звенит?», «Где постучали?»;

– учить дифференцировать звуки, далекие и близкие по звучанию;

– дифференциация гласных звуков.

4. Работа над пониманием речи в условиях бытовой ситуации:

– выполнение инструкций;

– номинативная лексика;

– глагольный словарь.

5. Работа над слоговой структурой слова: различение на слух длинных и коротких слов, работа со словами разной слоговой структуры, упражнения в передаче ритмического рисунка слова. Использую карточки гласных для работы над ритмом: пропеваем длинные и короткие песенки гласных звуков с движением:

– игра «Эхо»;

– игра «Разноцветные флажки»;

– игра «За грибами».

6. Уточнение и расширение пассивного и активного словарного запаса: существительные, прилагательные, местоимения, глаголы с использованием глобального чтения:

– Звукоподражания голосам животных, бытовым предметам, бытовым ситуациям. Ребёнку под силу произнести простые сочетания звуков: *му, ав, мяу, пи-пи, динь-динь, тук-тук, тик-так и др.*

– Отработка двусложных слов с открытыми повторяющимися слогами – мама, папа, баба, Тата, няня, ляля, дядя.

– Отработка двусложных слов с ударением на первом, втором слоге – Ната, Вова, Оля, вата, Катя.

– Отработка односложных слов – дом, мяч, кот, суп, дай, пей, лей.

– Отработка трёхсложных слов с прямыми, открытыми слогами – машина, собака, корова, дорога, синяя, белая.

– Отработка двусложных слов со стечением согласных – кошка, ложка, мишка, кукла, большой, сидят, едят.

7. Далее идёт работа над фразой.

8. Развитие артикуляционной моторики.

9. Формирование фразы и включение её в речь.

10. Формирование грамматического строя речи.

11. Развитие представлений об окружающем мире и о себе в соответствии с возрастной нормой.

12. Развитие психических процессов: восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления.

**Речь** является не только **формой**, но и орудием мышления. Выражение мысли в развернутой **словесной форме** способствует успеху мыслительной деятельности. Речь помогает мыслить. Необходимость выразить мысль словами, сообщить ее другому, часто требует дополнительного, тщательного её продумывания.

Дети с общим недоразвитием речи не могут спонтанно выйти на онтогенетический путь развития, свойственный нормально развивающимся детям. Они, как правило, отличаются недостаточно сформированным навыком построения связного высказывания.

Т. Б. Филичева указывает, что коррекция речи с общим недоразвитием – длительный процесс, направленный на формирование речевых средств, достаточных для самостоятельного развития речи в процессе обучения и общения.

Полноценное овладение детьми с общим недоразвитием речи навыками связной монологической речи возможно лишь в условиях специального организованного целенаправленного обучения.

### Литература

1. Ванюхина Г. А. Речевзетик : учебно-методическое пособие по развитию и коррекции речи, обучению грамоте, ознакомлению с окружающим миром и воспитанию познавательных интересов дошкольников. Екатеринбург, 2000. 103 с.

2. Волкова Л. С. Вопросы дифференциальной комплексной диагностики и коррекции аномального речевого // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление. СПб., 1992. С. 27–30.

3. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М., 2002. 144 с.

4. Громова О. Е. Логопедическая программа стимуляции речевого развития детей // Речь ребенка: проблемы и решения / под ред. Т. Н. Ушаковой. М., 2008. С. 223–262.

5. Екжанова Е. А. Стребелева Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста. М., 2008. 330 с.

6. Елисеева М. Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. СПб., 2008. 125 с.

7. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников: Дети с ОНР : пособие для логопедов. М., 1981. 121 с.

8. Жукова Н. С. Формирование устной речи : учеб-метод. пособие. М., 1994. 96 с.

9. Игры в логопедической работе с детьми: Книга для логопеда / составитель В. И. Селиверстов. М., 1987. 144 с.

10. Крупенчук О. И., Воробьёва Т. А. Исправляем произношение: комплексная методика коррекции артикуляционных расстройств. СПб., 2010. 96 с.

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

12. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. М., 2001. 187 с.

13. Нищева Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР. СПб., 2004. 528 с.

14. Филичева Т. Б., Чевелёва Н. А. Логопедическая работа в специальном детском саду : учебное пособие. М., 2010. 142 с.

15. Филичева Т. Б., Чевелёва Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии : учебное пособие. М., 1989. 223 с.

## ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Стянина Анастасия Васильевна**, ассистент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза Института специального образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; a.piankova@mail.ru

**Аннотация.** В статье представлена краткая характеристика дошкольников с нарушением речи (с дизартрией и моторной алалией). Раскрыты направления логопедической работы с детьми данной нозологической группы. Дана характеристика организации логопедической работы с дошкольниками данной категории в условиях инклюзивной практики. Раскрыта важность реализации комплексного подхода и педагогического взаимодействия между специалистами (логопедом, воспитателем, психологом, музыкальным руководителем, инструктором по физической культуре), раскрыты их направления работы, применительно к преодолению речевого недоразвития и учета особых образовательных потребностей дошкольников с нарушением речи.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; дошкольники; логопедическая работа; дизартрия; моторная алалия; инклюзии; инклюзивное образование; инклюзивная образовательная среда

### SPEECH THERAPY WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS IN INCLUSIVE EDUCATION

**Styanina Anastasia Vasilyevna**, Assistant of the Department of Speech Therapy and Dysontogenesis Clinic of the Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article presents a brief description of preschoolers with speech disorders (dysarthria and motor alalia). The directions of speech therapy work with children of this nosological group are revealed. The characteristic of the organization of speech therapy work with preschoolers of this category in the conditions of inclusive practice is given. The importance of implementing an integrated approach and pedagogical interaction between specialists (speech therapist, educator, psychologist, music director, physical education instructor) is revealed, their areas of work are disclosed, in relation to overcoming speech underdevelopment and taking into account the special educational needs of preschoolers with speech disorders.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; preschoolers; speech therapy work; dysarthria; motor alalia; inclusions; inclusive education; inclusive educational environment

В современных реалиях развития общества внимание педагогов и общественности направлено на включение лиц с ограниченными воз-

можностями здоровья в общество, их полноценную социализацию и максимально возможную реализацию. Включение детей, в том числе, с нарушением речевого развития, в образовательный поток осуществляется и в условиях инклюзивного образования, под которым в соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» понимается «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» с. 2, п. 27).

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования также предусмотрено совместное обучение детей с нормотипичным развитием и нарушением речи, при создании последним специальных условий.

Наиболее распространенной категорией детей с нарушением речи являются дошкольники с дизартрией (3–6%) и моторной алалией (1%) (Л. В. Лопатина, Е. В. Шереметьева) [9; 18]. В силу сложности структуры речевого дефекта: общее недоразвитие речи (50% при дизартрии и 100% при алалии) данным детям необходима комплексная помощь специалистов разного профиля и воздействие на все компоненты речевой системы [3].

Изучением детей с дизартрией занимались такие ученые как Е. Ф. Архипова, Р. Е. Левина, Л. В. Лопатина, Р. И. Мартынова, С. И. Маевская, О. В. Правдина, Н. В. Серебрякова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и другие [1; 2; 7; 8; 10; 11; 13; 17]. При дизартрии в первую очередь нарушается произносительная сторона речи: звукопроизношение и просодика, вследствие недостаточной иннервации органов периферического речевого аппарата. У данных обучающихся наблюдается общая моторная неловкость, трудности формирования и закрепления моторных навыков, наиболее выражено недоразвитие моторной сферы в артикуляционной моторике, что проявляется в невозможности создания артикуляционной позы, поиске артикуляции, наличии синкинезий. Может наблюдаться саливация, часто имеется нарушение тонуса в сторону его повышения, реже понижения, либо их сочетания. Недостатки моторной сферы приводят к трудностям создания правильного артикуляционного уклада, что приводит к дефектам звукопроизношения, как антропофонического, так и фонологического характера. При данном речевом нарушении наблюдается недоразвитие фонематических процессов, лексико-грамматической стороны речи.

Изучением детей с алалией занимались: Б. М. Гриншпун, В. А. Ковшиков, Н. И. Кузьмина, Р. Е. Левина, В. К. Орфинская, В. И. Рождественская Е. Ф. Собонович, Н. Н. Трауготт и другие [4–7; 12; 14–16]. В основе моторной алалии лежит органическое поражение / недоразвитие речедвигательного центра коры головного мозга. В результате этого возникает либо снижение кинестетических ощущений от положения и движений

органов артикуляционного аппарата (кинестетическая апраксия), либо механизм переключения с одного движения на другое (кинестетическая апраксия). Нарушение моторики артикуляционного аппарата приводит к недостаткам звукопроизношения, нарушению слоговой структуры слова, недоразвитию фонематических процессов и лексико-грамматической стороны речи. При данной речевой патологии наблюдается системное недоразвитие речи, т. е. страдают все компоненты речевой системы.

На основании механизма нарушений речи при дизартрии и алалии логопедическую работу с данными дошкольниками необходимо проводить системно, воздействуя на все компоненты речи. Однако направления будут отличаться при дизартрии и при алалии.

Можно определить следующие общие направления логопедического воздействия при дизартрии и алалии:

1. *Развитие моторной сферы*: общей, мелкой и артикуляционной моторики: при выполнении артикуляционной гимнастики, как общей, так и специализированной, массажа и самомассажа, пальчиковой гимнастики, общемоторных упражнений в ходе физкультминуток и подвижных речевых игр.

2. *Развитие дыхания*: формирование нижнедиафрагмального дыхания, закрепление сильного и продолжительного речевого выдоха.

3. *Коррекция звукопроизношения*: постановка, автоматизация, дифференциация.

4. *Развитие фонематических процессов*: фонематического слуха и фонематического восприятия.

5. *Развитие лексико-грамматической стороны речи*: накопления, уточнение, расширение и активизация словарного запаса, формирование навыков словообразования и словоизменения, развитие связной речи.

Специфическими для дизартрии направлениями работы являются:

1. *Развитие моторной сферы*: нормализация мышечного тонуса, преодоление саливации, устранение синкинезий.

2. *Развитие просодической стороны речи*: дыхания, голоса, тембра, темпа, ритма речи, интонации.

Специфическими для алалии направлениями работы:

1. *Формирование мотивации к занятиям и к речи* (к пониманию и собственной речи).

2. *Формирование психологической базы речи*: внимания, восприятия, памяти, мышления.

3. *Развитие слоговой структуры слова*: в соответствии с 14 классами по А. К. Марковой.

В рамках инклюзивной практики исправление индивидуальных нарушений речевого развития: вызывание речи, постановка и первичная автоматизация звуков, развитие фонематических процессов осуществля-

ется преимущественно на индивидуальных логопедических занятиях, на подгрупповых – автоматизация и дифференциация звуков, развитие фонематических процессов, закрепление первичных произносительных и речевых навыков в специально созданных речевых ситуациях, на фронтальных – развитие лексико-грамматической стороны речи, фонематических процессов, закрепление произносительных и речевых умений и навыков.

Важно в рамках инклюзивного обучения учитывать особые образовательные потребности дошкольников с нарушением речи не только на логопедических занятиях, но и на музыкальных, физкультурных, на занятиях воспитателя и психолога. Создавать единую речевую и развивающую среду для ребенка с целью максимального преодоления у него имеющихся недостатков речи. Важно на каждом этапе работы: диагностики, коррекции, мониторинга, согласовывать направления педагогической работы всеми специалистами, определять ближайшие цели и задачи работы.

Воспитатель может контролировать и закреплять речевые умения на своих занятиях и в режимных моментах.

Музыкальный руководитель может уделять внимание развитию темпа и ритма движений и речи, восприятию и различению разных музыкальных инструментов и произведений.

Инструктор по физической культуре развивает общую моторику, точность, правильность, плавность движений, координацию и ловкость.

Психолог развивает высшие психические процессы и уделяет внимание исправлению индивидуальных психологических особенностей.

Таким образом, логопедическая работа с дошкольниками с нарушением речи предполагает не только преодоление недостатков речи на логопедических занятиях, но и координацию деятельности всех специалистов по преодолению указанных недостатков у детей, создание для них единой речевой и коррекционно-развивающей среды.

### **Литература**

1. Архипова Е. Ф. Как помочь ребенку со стертой дизартрией в детском саду // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2016. № 8 (70). С. 58–65.

2. Архипова Е. Ф. Стёртая дизартрия у детей : учеб. пособие для студентов вузов. М., 2014. 320 с.

3. Гребнева Е. А. К проблеме изучения стертой формы дизартрии у дошкольников // Гуманитарные научные исследования. 2021. № 5. URL: <https://human.snauka.ru/2021/05/44426> (дата обращения: 06.04.2023).

4. Гриншпун Б. М., Селиверстов В. И. Развитие коммуникативных умений у детей в процессе логопедической работы над связной речью. URL: [http://www.logo-mpgu.ru/assets/files/grinshpun\\_seliverstov\\_razvitie-kommunikativnyh-umenij-.pdf](http://www.logo-mpgu.ru/assets/files/grinshpun_seliverstov_razvitie-kommunikativnyh-umenij-.pdf) (дата обращения: 10.04.2023).



5. Ковшиков В. А. Экспрессивная алалия и методы её преодоления. М., 2018. 304 с.
6. Кузьмина Н. И., Рождественская В. И. Воспитание речи у детей с моторной алалией. М. : Просвещение, 1978. 61 с.
7. Левина Р. Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов). М., 1951. 121 с.
8. Логопедия : у для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М. : ВЛАДОС, 1998. 680 с.
9. Лопатина Л. В. Проявления и диагностика фонетических нарушений при стертой дизартрии // Теория и методика обучения. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavleniya-i-diagnostika-foneticheskikh-narusheniy-pri-ster-toy-dizartrii/viewer> (дата обращения: 10.04.2023).
10. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) : учебное пособие. СПб. : СОЮЗ, 2000. 192 с.
11. Мартынова Р. И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрий и функциональной дислалией // Расстройства речи и методы их устранения / под ред. С. С. Ляпидевского, С. Н. Шаховской. М., 1975. С. 79–91.
12. Орфинская В. К. Методика работы по подготовке к обучению грамоте детей анартриков и моторных алаликов // Уч. зап. Ленингр. гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. 1963. Т. 256. С. 271–295.
13. Правдина О. В. Логопедия : учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1973. 272 с.
14. Соботович Е. Ф., Чернопольская А. Ф. Проявления стертых дизартрий и методы их диагностики // Дефектология. 1974. № 4. С. 20-26.
15. Сумченко Г. М., Храковская М. Г. Значение работ Н. Н. Трауготт для логопедии // Специальное образование. 2017. № 3. С. 5-14.
16. Трауготт Н. Н. Лингвистический анализ афазии и алалии в работах В. К. Орфинской // Специальное образование. 2019. № 3. С. 12-35.
17. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие. М. : Айрис-пресс, 2008. 224 с.
18. Шереметьева Е. В. Логопедия. Алалия как системное недоразвитие речи : учебно-методическое пособие. Челябинск, 2017. 106 с.

## **ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ**

**Сухоцкая Анэта Витальевна**, студент 2 курса, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь; anetasuhocka@gmail.com

**Научный руководитель: Фомина Оксана Вячеславовна**, старший преподаватель кафедры теории и методики специального образования, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь; oksivar-gr2@rambler.ru

**Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме формирования речевого дыхания у детей дошкольного возраста с дизартрией. Рассматриваются разные взгляды ученых на характеристику речевого нарушения «дизартрия», его основные проявления. Описаны особенности речевого дыхания у старших дошкольников с дизартрией, в том числе и по результатам проведенного экспериментального исследования. Дана сравнительная характеристика дыхания речевого (фонационного) и физиологического. Охарактеризованы основные этапы формирования речевого дыхания у детей дошкольного возраста с дизартрией. Статья будет интересна студентам дефектологических факультетов, практикующим учителям-дефектологам, логопедам.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; старшие дошкольники; дизартрия; речевое дыхание; формирование речевого дыхания

## **FUNDAMENTALS OF SPEECH BREATHING IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSPARTHRIA**

**Sukhotskaya Aneta Vitalievna**, 2<sup>nd</sup> year Student, Yanka Kupala Grodno State University, Grodno, Republic of Belarus

**Scientific adviser: Fomina Oksana Vyacheslavovna**, Senior Lecturer of the Department of Theory and Methods of Special Education, Yanka Kupala Grodno State University, Grodno, Republic of Belarus

**Abstract.** This article is devoted to the problem of the formation of speech breathing in preschool children with dysarthria. Different views of scientists on the characterization of the speech disorder “dysarthria”, its main manifestations, are considered. The features of speech respiration in senior preschoolers with dysarthria are described, including according to the results of an experimental study. A comparative characteristic of speech (phonological) and physiological respiration is given. The main stages of the formation of speech respiration in preschool children with dysarthria have been described. The article will be of interest to students of defectology faculties, practicing defectology teachers, speech therapists.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children’s speech; speech development; speech disorders; older preschoolers; dysarthria; speech breathing; formation of speech breathing

Термин «дизартрия» используется для обозначения нарушений звукопроизношения и просодической стороны речи, обусловленного органической недостаточностью (центрального или периферического характера) иннервации мышц речевого аппарата. Одним из важных разделов коррекционной работы при дизартрии является формирование фонационного дыхания, поскольку произношение звуков имеет тесную связь с дыханием и обеспечивается правильным речевым дыханием.

Е. Н. Винарская утверждает, что в результате действия комплекса разнообразных причин при дизартрии происходит поражение коры головного мозга, что ведет к нарушению нормальной деятельности артикуляционного аппарата ребенка [4, с. 42]. В. К. Воробьева считает, что «дизартрия связана с нарушением произносительной стороны речи, которое обуславливается недостаточной иннервацией речевого аппарата» [5, с. 58].

Е. Ф. Архипова пишет, что «дизартрия характеризуется симптоматикой органического поражения ЦНС головного мозга, и особенно тех его отделов, которые «отвечают» за речедвигательную зону» [1, с. 23]. Е. М. Мастоковой и М. В. Ипполитовой отмечено, что главной причиной возникновения дизартрии выступает парез мышц артикуляционного аппарата. Достаточно часто при дизартрии отмечаются содружественные движения, например, когда ребенок пытается поднять язык с помощью нижней губы и челюсти. При выполнении движений с помощью речедвигательного аппарата, обычно, увеличивается слюнотечение – один из признаков дизартрии [11, с. 50]. И. А. Смирнова считает, что «основным отличительным признаком дизартрии от других речевых нарушений является то, что в этом случае страдает не произношение отдельных звуков, а вся произносительная сторона речи» [13, с. 38].

Дыхание представляет собой физиологический процесс, который не зависит от сознания человека и основан на вдохах и выдохах [7, с. 52]. Речевое (фонационное) и физиологическое дыхание отличаются друг от друга. Физиологическое дыхание представляет собой ритмические чередующиеся вдохи и выдохи, которые примерно равны по длительности, при речевом дыхании вдох на порядок короче выдоха. Во время произношения речи выдох происходит главным образом через рот, он немного замедлен, на порядок дольше, чем вдох [14, с. 53]. Во время произношения устной речи диафрагма постоянно совершает тонко дифференцированные движения вдоха и выдоха, притом колебательные движения происходят в процессе общего непрекращающегося выдоха. Здесь заключен парадокс речевого дыхания, который описал Н. И. Жинкин [7, с. 39].

Моменты речевых вдохов и выдохов согласуются с лингвистической конструкцией текста и совпадают с лингвистическими (синтагматическими) паузами. Такие паузы – универсальное средство разделения речи на интонационно смысловые единицы. Они появляются на стыке пред-

ложений и синтагм, в ходе устных спонтанных высказываний и при чтении текста. Дыхание является основой, базой речеобразования [6, с. 42]. Правильно организованное речевое дыхание позволяет голосовому отделу работать без излишнего напряжения, используя логические остановки для расслабления связок, сохраняет плавность речи, позволяет использовать интонационные средства выразительности, соблюдать паузы.

Главным признаком, отличающим дизартрию от других нарушений произношения, является то, что в этом случае страдает вся произносительная сторона речи, а не произношение отдельных звуков [8, с. 82], поэтому при дизартрии наблюдаются нарушения тембра, силы, темпа речи. Также дизартрия характеризуется нарушением речевого дыхания из-за расстройств в иннервации дыхательной мускулатуры [2, с. 83]. Регуляция ритма дыхания не определяется смысловым содержанием речи, в процессе речи оно учащено, после произнесения отдельных слогов или слов ребенок совершает поверхностные судорожные вдохи, активный выдох укорочен и совершается, как правило, через нос, несмотря на постоянно полуоткрытый рот [9, с. 76].

Рассогласованность в работе мышц, которые осуществляют вдох и выдох, ведет к возникновению тенденции говорить на вдохе. Перечисленное в большей степени приводит к нарушению произвольного контроля над дыхательными движениями, а также координации между фонацией, дыханием и артикуляцией [3, с. 54].

При организации и проведении логопедической работы с детьми, которые страдают стертой формой дизартрии, необходимо принимать во внимание следующие характерные для них расстройства речевого дыхания:

- спастичность дыхательной мускулатуры в процессе дыхания и связанную с этим судорожность вдоха и выдоха;
- форсированное начало фазы выдоха;
- чрезмерный забор воздуха на фазе вдоха;
- неравномерность выдоха на протяжении фразы;
- уменьшение длительности речевого выдоха;
- судорожность вдоха и выдоха;
- расстройства координации между дыханием, артикуляцией и фонацией [10, с. 22].

Проведенное исследование особенностей формирования речевого дыхания у детей с дизартрией на базе ГУО «Специальный детский сад № 19 г. Гродно» в 2022 году (n=10 воспитанников старшего дошкольного возраста) показало, что у 20% детей преобладает верхнеключичный тип дыхания, наблюдается аритмичность вдоха и выдоха, малый объем и сила выдоха, ребенок не дифференцирует ротовой и носовой вдох и выдох. 50% детей продемонстрировали диафрагмальный тип дыхания с аритмичным вдохом и выдохом, малым объемом и силой выдоха, недостаточ-

ной дифференциацией ротового и носового вдоха и выдоха. У 30% обследуемых детей сформирован диафрагмальный тип дыхания, дети дифференцируют носовой и ротовой вдох и выдох, однако наблюдается снижение объема и силы выдоха.

Данные литературных источников и проведенного исследования обосновывают необходимость проведения работы по формированию правильного физиологического и речевого дыхания на основе различных видов деятельности детей и типов занятий [15, с. 12]. Основными задачами данной работы определим:

1. Овладение упражнениями для расслабления.
2. Улучшение функции внешнего дыхания.
3. Выработка более глубокого вдоха и более продолжительного выдоха.
4. Развитие фонационного выдоха.
5. Развитие речевого дыхания.
6. Тренировка речевого дыхания при произнесении текста [12, с. 77].

Для формирования речевого дыхания у детей дошкольного возраста с дизартрией были подобраны игры, которые включают в себя:

1. Дыхательные пятиминутки перед завтраком, после дневного сна.
2. Звукодыхательные игры, как компонент логопедического занятия.
3. Звукодвигательные игры, дыхательные игры как фрагмент занятия по физкультуре и на прогулке.
4. Звукоречевые игры как фрагмент логопедического занятия.
5. Голосовые упражнения и исполнение песен на музыкальных занятиях.

Дополнительно применяются общие дыхательные упражнения, дутье на ватку и бумажные игрушки; игры на детских духовых инструментах.

Таким образом, проведенное исследование позволяет утверждать, дети с дизартрией испытывают особые трудности в формировании навыков речевого поведения. В практике коррекционного обучения и воспитания детей дошкольного возраста широкое применение имеют дыхательные упражнения, направленные на формирование правильного речевого дыхания.

### **Литература**

1. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии. М., 2008. 152 с.
2. Барина Е. В. Уроки Вежливости и Доброты: пособие по детскому этикет. Ростов-н/Д., 2013. 254 с.
3. Белякова Л. И. Логопедия. Дизартрия. М., 2016. 287 с.
4. Винарская Е. Н. Дизартрия. М., 2015. 143 с.
5. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М., 2014. 162 с.

6. Воронова А. В. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. М., 2014. 243 с.
7. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи. 2012. 341 с.
8. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб., 2016. 388 с.
9. Лалаева Р. И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. СПб., 2014. 224 с.
10. Лопатина Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами. СПб., 2015. 64 с.
11. Мастюкова Е. М., Ипполитова И. В. Дизартрия. М., 2012. 250 с.
12. Правдина О. В. Логопедия : учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. М., 1973. 272 с.
13. Смирнова И. А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР. СПб., 2015. 318 с.
14. Чиркина Г. В. Основы логопедической работы с детьми : учеб. пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагог. училищ. М., 2013. 240 с.
15. Шашкина Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками. М., 2012. 32 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ГРУППЫ РИСКА**

**Тенкачева Татьяна Рашитовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; tenkacheva@mail.ru

**Бехтерева Александра Владимировна**, аспирант кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования коммуникативных навыков у детей раннего возраста группы риска. Предложено содержание работы по формированию коммуникативных навыков у данной группы детей. В качестве обучающего материала выступают игры и способы взаимодействия мамы и ребенка, а также других членов семьи. Определены задачи данной работы: создание условий для проявления коммуникативной инициативы, формирование средств коммуникативной инициативы и их устойчивость в самостоятельно проявленных коммуникативных реакциях. Акцент делается на работе в рамках индивидуальных форм консультативной деятельности, специально выделенных для реализации поставленных целей.

При планировании индивидуальной работы с семьями с детьми группы риска обязательны: разнообразие видов деятельности, частая их смена; применение технологий и методик обучения, воспитания и развития, ориентированных на результат, создающих атмосферу сотрудничества.

Предложенное содержание работы по формированию коммуникативных навыков у детей группы риска предполагает формирование коммуникативных навыков у детей с опорой на формирование словаря и включает такие блоки, как формирование у мамы навыков взаимодействия с ребенком для развития его коммуникативной активности, формирование коммуникативных средств у ребенка, формирование у детей раннего возраста коммуникативной инициативы.

**Ключевые слова:** детская речь; развитие речи; речевая деятельность; коммуникативные навыки; формирование коммуникативных навыков; дети раннего возраста; ранний возраст; дети группы риска; коммуникативные средства; коммуникативная инициатива; семейное воспитание; родители; детско-родительские отношения

## **FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN EARLY CHILDREN IN RISK GROUP**

**Tenkacheva Tatyana Rashitovna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Bekhtereva Aleksandra Vladimirovna**, Postgraduate Student of the Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article deals with the problem of the formation of communication skills in young children at risk. The content of the work on the formation of communication skills in this group of children is proposed. Games and ways of interaction between mother and child, as well as other family members, act as educational material. The tasks of this work are defined: the creation of conditions for the manifestation of a communicative initiative, the formation of means of a communicative initiative and their stability in self-manifested communicative reactions. The emphasis is on work within the framework of individual forms of advisory activities, specially allocated for the implementation of the goals set.

When planning individual work with families with children at risk, the following are required: a variety of activities, their frequent change; application of technologies and methods of training, education and development, focused on results, creating an atmosphere of cooperation.

The proposed content of the work on the formation of communication skills in children at risk involves the formation of communication skills in children based on the formation of a dictionary and includes such blocks as the formation of mother's skills of interaction with the child for the development of his communicative activity, the formation of communication early age of communicative initiative.

**Keywords:** children's speech; speech development; speech activity; communication skills; formation of communication skills; young children; early age; children at risk; communication tools; communication initiative; family education; parents; parent-child relationship

В работах многих специалистов ранний возраст рассматривается, как сенситивный период в развитии ребенка (Н. М. Аксарина, Е. Ф. Архипова, Е. Р. Баснская, О. Е. Громова, Е. А. Екжанова, С. Б. Лазуренко, Г. А. Мишина, О. Г. Приходько, Ю. А. Разенкова, Е. А. Стребелева). В рамках данного периода происходит становление коммуникативных навыков у детей, необходимых в дальнейшем для адаптации к окружающему миру людей, предметов и явлений.

При проектировании работы по формированию коммуникативных навыков у детей раннего возраста, относящихся к группе риска, нами учитывались принципы Ю. А. Разенковой: принцип семейно-ориентированной помощи, принцип оказания ранней помощи в естественной для ребенка среде, принцип партнерства специалистов и семьи, принцип значимого участия семьи в реализации программ ранней помощи.

И положения:

– представления педагогической, психолингвистической и лингвистической науки о процессе коммуникации как сложном и многооперационном процессе;



– деятельный и коммуникативно-деятельностный подходы, предусматривающие создание коммуникации между ребенком и матерью, ребенком и специалистами;

– личностно-ориентированный подход, позволяющий прогнозировать и планировать самостоятельную коммуникативную деятельность между матерью и ребенком;

– культурологический подход, который выступает средством развития коммуникации у детей раннего возраста;

– учет ведущей деятельности ребенка, его психофизиологических особенностей и возможностей в данном конкретном возрасте;

– учет компенсаторных возможностей растущего организма и зон ближайшего развития.

В качестве основных направлений развития коммуникативных навыков детей раннего возраста, относящихся к группе риска, нами определены следующие:

1. Формирование у мамы навыков взаимодействия с ребенком для развития его коммуникативной активности.

2. Формирование коммуникативных средств у ребенка.

3. Формирование у детей раннего возраста коммуникативной инициативы.

Опираясь на все вышеизложенное, мы предложили содержание работы по формированию коммуникативных навыков у детей раннего возраста, относящихся к группе риска, в качестве обучающего материала которой выступают игры и способы взаимодействия мамы и ребенка, а также других членов семьи. Задачами данной работы стало создание условий для проявления коммуникативной инициативы, формирование средств коммуникативной инициативы и их устойчивость в самостоятельно проявленных коммуникативных реакциях. Вся работа должна осуществляться в рамках индивидуальных форм консультативной деятельности, специально выделенных для реализации поставленных целей.

Работу с семьями детей, относящихся к группе риска, мы условно разделили на две возрастные группы: от рождения до семи месяцев и от 7 месяцев до 18 месяцев.

Возраст ребенка 7–9 месяцев представляет собой этап эмоционально-личностного общения с близкими людьми. Это общение удовлетворяет его потребность во внимании и доброжелательности, оказывает влияние на формирование всех сторон психики ребенка. Этот этап общения является ведущей деятельностью ребенка этого возраста.

В 7–9 месяцев у ребенка формируется ситуативно-деловое общение со взрослым, в котором главным будет совместная игра с предметами. До 18 месяцев интенсивно развиваются связи между предметами, действиями и их словесными обозначениями.

При планировании индивидуальной работы с семьями, имеющих ребенка раннего возраста, относящихся к группе риска, обязательными являются: разнообразие видов деятельности, частая их смена; применение технологий и методик обучения, воспитания и развития, ориентированных на результат, создающих атмосферу сотрудничества.

Ниже представлено содержание рекомендации для родителей по формированию коммуникативных навыков у детей раннего возраста, относящихся к группе риска, т. к. именно близкие в данном возрасте имеют непосредственный контакт с ребёнком и именно от них зависит дальнейшее его развитие.

Для формирования коммуникативных навыков у детей раннего возраста будет являться соблюдение следующих условий:

- создание социально-коммуникативных ситуаций (в быту, на прогулке, во время кормления и купания, игровой деятельности);

- формирование адекватного коммуникативного поведения взрослых в процессе общения с ребенком (слегка замедленная выразительная речь, подкрепление соответствующей жестикულიацией, фиксация взгляда на лице ребенка, соблюдение пауз в ожидании ответной его реакции);

- правильно подобранная окружающая предметная среда (создание игровых детских зон, зоны для купания, приема пищи и безопасное пространство других помещений);

- наличие необходимых игрушек, направленных на всестороннее развитие ребенка (в том числе на развитие невербальных и речезыковых средств общения): монохромные погремушки основных цветов (синего, красного, желтого, зеленого), издающие приятные нерезкие звуки, мячики, кубики, конусы, кирпичики, фигурки животных, резиновые коврики и плавающие фигурки для купания, пирамида, неваляшка, матрешка, пупс, легкие пластмассовые машинки, детские музыкальные инструменты (бубен, барабан, металлофон и пр.). Для детей постарше – пальчиковые куклы, дом с мебелью и посудой, сенсорные кубики, наборы для игры в песок, книжки с крупными деталями, бизиборд, мягкие крупные пазлы, волчки и пр. Главными принципами выбора игрушек должны быть безопасность, экологичность и функциональность.

Общение с малышом в первую очередь связано с уходом за ним и организацией его деятельности: подъем, кормление, купание, одевание, игра и пр. В этих ситуациях у ребенка при правильной организации появляется понимание речи и возникает ответная реакция.

Данную работу мы разделили на два возрастных этапа: работа с детьми 7–9 месяцев, работа с детьми 16–18 месяцев.

#### 1. Работа с детьми 7–9 месяцев.

Главной задачей данного периода является обеспечение полноценного эмоционального общения с ребенком и возможности речевого кон-

такта с ним. С 7 до 9 месяцев основной формой общения будет ситуативно-личностное с матерью и другими близкими людьми. Ребенок этого возраста реагирует на интонацию, особенности голоса, мимику, на различные манипуляции. Для детей, входящих в группу риска, важно высокое внимание и общение с ним по сравнению с другими младенцами. Для улучшения контакта с ним и знакомства с окружающим миром важно чаще брать ребенка на руки. Все действия взрослого должна сопровождать речь. Таким образом младенец познает мир тактильно-кинестетически через тело матери. Необходимым является своевременная реакция взрослого на голосовые проявления малыша, на их изменения.

Ведущей деятельностью младенческого возраста будет являться эмоциональное непосредственное общение с близким человеком. И работа с малышом должна основываться на восприятии всех органов чувств: зрительным, слуховым, двигательным, кожным анализаторами.

Рекомендации для матери ребенка:

- соблюдение удобной для матери и комфортной позы для ребёнка во время кормления;

- во время кормления мать и ребенок должны быть спокойны и расслаблены;

- почаще ласкать ребенка, спокойно лежащего на коленях, целовать, гладить, дуть на его лицо и рот, осторожно тянуть за ручки и ножки, растирать пальчики и щекотать;

- носить ребенка на руках. Это часто является единственной возможностью для него ощутить чувство защищенности и комфорта;

- укачивать ребенка на руках;

- учитывать, что ребенок не может долгое время находиться в одной позе. Следует менять его положение во время бодрствования и игр;

- включать в режим дня различные телесные игры, сопровождаемые ритмически организованной речью. Это могут быть стишки, потешки, прибаутки, песенки;

- мать должна смотреть на малыша, когда с ним разговаривает, кормит, купает, одевает, укладывает спать;

- подбирать для показа ребенку четко очерченные и яркие предметы: погремушки, шары, кубики, кольца, сюжетные игрушки с глазами, носиком, ртом (неваляшка, мишка, кукла и пр.), различные безопасные предметы обихода (коробки, платочки, баночки, катушки и т. д.);

- давать общупывать различные предметы: мягкие, твердые, гладкие, шершавые, теплые, холодные;

- давать и вывешивать в кроватки не более 3–4 предметов;

- для развития слухового внимания следует побуждать ребенка прислушиваться к различным звукам: музыкальным игрушкам и инструмен-

там, шуршанию бумаги, льющейся воде, тиканию часов, звукам с улицы и пр.;

– при овладении ребенком предметными действиями побуждать привлекать различные звуки из игрушек и предметов (например, игрушки-пищалки).

Мать должна понимать, что ее ребенок очень чувствителен к интонации, с которой к нему обращаются, крайне чуток к эмоциональному состоянию близкого человека. Ему легко передается тревога, неуверенность, при этом он страдает от дискомфорта, может ухудшиться состояние малыша, усилятся его страхи, появится агрессивное поведение.

## 2. Работа с детьми 16–18 месяцев.

В этот период складывается другая форма общения – ситуативно-деловая. Оно формируется после того, как ребенок овладевает хватанием. Он осваивает общение со взрослым с помощью предметных действий. Важно в данный момент наладить продуктивное сотрудничество окружающих с ним, поддерживать его первые манипуляции, развивать первые жесты и мимику. Это будет базовой основой развития невербальных реакций и появления речи.

Необходимо добиваться возникновения у ребенка желания быть рядом с близким взрослым и просить его помощи в осуществлении своих стремлений.

Очень важно, чтобы ребенок научился ползать и ползал свободно по полу дома или квартиры, осваивая ее нижнее пространство.

Открывание дверей, шкафов, ящиков, их закрывание, вынимание оттуда вещей – первые предметные действия, которые осваивает ребенок и тем самым познает мир.

Ребенок должен научиться пить из чашки и есть ложкой, играть и манипулировать предметами, согласно их функции.

Для правильной организации работы по формированию навыков взаимодействия матери и малыша следует создать условия:

- спроектировать и научить поддерживать адекватный режим дня;
- организовать пространство, где находится малыш, учитывая его возрастные особенности, зоны ближайшего развития и технику безопасности;
- необходимо отслеживать поведение и реакции ребенка на игры, не переутомлять его. Если малыш устал, хочет спать, есть, стоит прервать игру;
- играть с ребенком следует ежедневно, закрепляя и развивая навыки;
- постепенно переходить к другой игре, когда сюжет первой уже закреплён;
- формирование коммуникативных навыков должно осуществляться исходя из возрастных особенностей ребенка;

– за любое достижение следует всегда хвалить ребенка, тем самым формируется ответный эмоциональный отклик.

Таким образом, предложенное содержание работы по формированию коммуникативных навыков у детей группы риска, предполагает формирование коммуникативных навыков у детей с опорой на формирование словаря и включает такие блоки, как формирование у мамы навыков взаимодействия с ребенком для развития его коммуникативной активности, формирование коммуникативных средств у ребенка, формирование у детей раннего возраста коммуникативной инициативы.

### Литература

1. Баенская Е. Р., Громова О. Е., Коваленко Ю. Ю. Как развивается ваш малыш? Пособие для родителей. М., 2008. 80 с.

2. Баряева Л. Б. Сенсорная интегративная терапия: взгляд на проблему с позиции педагога // Раннее и дошкольное образование в системе непрерывного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : сборник научных статей по материалам научно-практической конференции. М., 2017. С. 35–40.

3. Баенская Е. Р., Кудрина Т. П., Николаева Т. В., Разенкова Ю. А., Шматко Н. Д. Раннее психолого-педагогическое выявление детей с разными вариантами угрозы отклоняющегося развития : метод. пособие. Екатеринбург, 2020. 124 с.

4. Винникотт Д. В. Маленькие дети и их матери. М., 2011. 36 с.

5. Григоренко Н. Ю. Вариативная организация ранней психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья на основе междисциплинарного подхода // Педагогическое образование в России. 2017. № 11. С. 132–138.

6. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии : научно-методическое пособие. СПб., 2016. 336 с.

7. Карелина И. Б. Комплексная абилитация неговорящих детей раннего возраста : монография. Новосибирск, 2017. 156 с.

8. Козлова Е. В. Стимуляция и коррекция психомоторного развития детей первого-второго года жизни. М., 2003. 168 с.

9. Лисина М. И. Развитие речи у детей в общении со взрослыми. М., 1985. 208 с.

10. Разенкова Ю. А. Игры с детьми младенческого возраста. М., 2000. 192 с.

11. Разенкова Ю. А. Система ранней помощи: поиск основных векторов развития. М., 2011. 144 с.

12. Разенкова Ю. А. Организация помощи семьям и детям раннего возраста с риском возникновения нарушения или выявленными отклонениями в развитии : метод. пособие. Екатеринбург, 2020. 84 с.

13. Разенкова Ю. А. Варианты маршрута сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ и детей-инвалидов, в системе ранней помощи : метод. пособие. Екатеринбург, 2020. 62 с.

14. Система ранней комплексной помощи детям с ОВЗ и их родителям : научная монография / О. Г. Приходько, И. Ю. Левченко, Е. А. Екжанова [и др.]. М., 2018. 378 с.

15. Стребелева Е. А. Методические рекомендации к психолого-педагогическому изучению детей (2–3 лет): ранняя диагностика умственного развития. М., 1994. 29 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР В РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Тетнёва Елизавета Александровна**, студент 4 курса Института специального образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; tetneva.liza@mail.ru

**Научный руководитель: Каракулова Елена Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме формирования диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи посредством сюжетно-ролевых игр. В работе представлены общие закономерности развития диалогической формы речи в норме, описанные ведущими исследователями с учетом новообразований в различные возрастные периоды, дана психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с общим недоразвитием речи, проанализированы результаты логопедического обследования, в том числе навыков диалогической речи у детей изучаемой категории. С учетом результатов диагностики и на основе изучения существующих на сегодняшний день исследований по данной проблеме определены направления логопедической работы. В статье указаны оптимальные формы работы и методы формирования диалогической речи у дошкольников. Сюжетно-ролевая игра выступает как основной метод совершенствования диалогической речи, в статье описаны задачи, этапы работы, а также приведены примеры разработанных автором сюжетно-ролевых игр. Данная статья будет интересна студентам дефектологических факультетов, а также практикующим логопедам.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; старшие дошкольники; ОНР; общее недоразвитие речи; сюжетно-ролевые игры; дизартрия; моторная алалия; диалогическая речь; речевая система

## **USING STORY-ROLE-PLAYING GAMES IN THE WORK ON THE FORMATION OF DIALOGIC SPEECH IN OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

**Tetnyova Elizaveta Aleksandrovna**, 4<sup>th</sup> year Student of the Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Scientific adviser: Karakulova Elena Viktorovna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** This article is devoted to the problem of the formation of dialogic speech in older preschoolers with general underdevelopment of speech through plot-role-playing games. The paper presents general patterns of the development of the dialogical form of speech in the norm, described by leading researchers taking into account neoplasms in different age periods, psychological and pedagogical characteristics of older preschoolers with general speech underdevelopment are given, the results of speech therapy examination, including the skills of dialogical speech in children of the studied category are analyzed. Taking into account the results of diagnostics and based on the study of existing research on this problem, the directions of speech therapy work are determined. The article indicates the optimal forms of work and methods of forming dialogic speech in preschoolers. Plot-role-playing game acts as the main method of improving dialogic speech, the article describes the tasks, stages of work, and also provides examples of plot-role-playing games developed by the author. This article will be of interest to students of defectology faculties, as well as practicing speech therapists.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; older preschoolers; general underdevelopment of speech; role-playing games; dysarthria; motor alalia; dialogical speech; speech system

Вопросом изучения закономерностей развития диалогической речи занимались такие исследователи, как Т. В. Базжина, Н. И. Лепская, М. И. Лисина, Ж. Пиаже, Ф. А. Сохин и др. [2; 6; 7; 10; 11]. Авторы рассматривают становление данной формы речи с точки зрения этапов, стадий в разные возрастные периоды от младенчества до старшего дошкольного возраста. Они отмечали, что становление диалогической речи в онтогенезе происходит последовательно.

М. И. Лисина рассматривает довербальный этап, для которого характерно ситуативно-личностное и ситуативно-деловое общение посредством невербальных средств коммуникации и предречевых вокализаций; этап возникновения речи, на котором формируется почва для овладения первыми словами и появляются первые вербализации; этап развития речевого общения (до конца дошкольного возраста) посредством передачи уже более сложной и абстрактной по содержанию информации [7, с. 13–31].

Ф. А. Сохин рассматривает характер диалогической речи на этапах младшего, среднего, старшего дошкольного возраста. Для младших дошкольников доступна простая форма диалогической речи – ответы на вопросы, для детей средней группы – короткие неполные фразы, для старших дошкольников – точные, краткие или развернутые ответы в соответствии с вопросом [11, с. 116–117].

Н. И. Лепская описывает переход от вокализаций крика ребенка, обусловленных лишь биологическими потребностями (от рождения до 2,6 мес.) до диалога, где ребенок, дифференцируя интонации взрослого, отвечает на реплики адекватными предметными действиями (от 8–9 до 12–14 месяцев) [6, с. 12–14].



Фундаментальное исследование по данной проблематике проводилось под руководством Ж. Пиаже. Он выделил четыре стадии развития диалога с соответствующими формами общения и особенностями коммуникации. Первую стадию автор охарактеризовал как «коллективный монолог» или «эгоцентрическую небеседу». Диалог на второй стадии еще не предполагает обмен информацией, координацию совместных действий, а демонстрирует стремление поделиться собственным эмоциональным опытом (первый тип диалога на этой стадии). Или же ядром диалога является общее действие, совместное решение какой-либо мыслительной задачи. Только на третьей стадии (к семи годам) можно проследить в диалоге общий предмет разговора, активное внимание к собеседнику и стремление к подкреплению своих высказываний логичными объяснениями [10, с. 13–26].

Общее недоразвитие речи, которое проявляется в нарушении всех компонентов речевой системы при первичной сохранности слуха и интеллекта, накладывает отпечаток на развитие всех остальных психических процессов, опосредованных речью [5; 8]. Для высших психических функций дошкольников с ОНР характерно: снижение устойчивости и качества распределения внимания, ограниченность вербальной памяти, низкая продуктивность запоминания и активность припоминания, ригидность мышления и трудности реализации мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения [14, с. 14–15].

Исследователи, занимающиеся изучением особенностей развития диалогической речи у дошкольников с ОНР, указывают на низкую и кратковременную коммуникативную активность, страх перед вербальной коммуникацией, на снижение потребности в общении и инициативности в процессе общения, отвлекаемость от темы диалога, на недостаточную сформированность невербальных средств коммуникации и навыков регулирования собственных и чужих действий с помощью диалога. Ответы дошкольников ограничены одним вариантом при возможных других, а для вопросов характерны неточность, краткость, обобщенность, однотипность, что приводит либо к достижению цели с помощью угадывания, либо к ее не достижению [1; 4; 9; 13; 15; 16].

Нами был организован констатирующий эксперимент на базе ДОО компенсирующего вида № 244 г. Екатеринбурга в течение трех недель. В обследовании принимали участие 5 детей 6–7 лет. Обследование включало в себя следующие этапы: сбор анамнестических данных посредством изучения медико-педагогической документации, комплексная логопедическая диагностика, количественный и качественный анализ полученных результатов.

Результаты диагностики подтвердили такие логопедические заключения, как ОНР II или III уровня при легкой степени псевдобульбарной дизартрии, моторной алалии или при их сочетании.

У всех детей данной группы мы наблюдали неречевую симптоматику в виде ограниченности движений в общей, мелкой, мимической, артикуляционной моторике, в виде нарушений координации и темпоритмического чувства. Речевая симптоматика проявлялась во всех компонентах системы: нарушения звукопроизношения полиморфного и монорфного характера; трудности в различении и воспроизведении компонентов мелодико-интонационной и темпо-ритмической стороны речи; у некоторых детей наблюдались нарушения неречевого и речевого дыхания, у некоторых – нарушения слоговой структуры слова; недоразвитие фонематических процессов; ограниченность словарной запаса, системной лексики; небольшие трудности с пониманием грамматических форм и выраженные со словоизменением и словообразованием; в связной речи встречались структурные аграмматизмы, смысловые замены, трудности в передаче логической последовательности и использование преимущественно простых нераспространенных предложений. Ограниченность лексико-грамматического строя и связной речи проявлялась в недоразвитии диалогической формы речи: обследуемые неуверенно отвечали на вопросы взрослого (трудности с формулированием полных ответов) и редко задавали их сами, также возникали трудности с завершением диалога.

Опираясь на результаты диагностики, мы определили направления коррекционной работы с данными детьми: развитие общей, мелкой, мимической, артикуляционной моторики посредством статических и динамических упражнений на соответствующие группы мышц, игр и упражнений на переключаемость движений и самоконтроль, а также темпоритмический упражнений; звукопроизношения в процессе индивидуальных (постановка звуков) и подгрупповых форм занятий (автоматизация и дифференциация); просодической стороны (восприятия и воспроизведения ее компонентов) с помощью соответствующих упражнений, дидактических игр, а также инсценировок; слоговой структуры слова (данное направление реализуется только с двумя детьми); фонематических процессов (различения фонем, выделения, определения места, количества, последовательности звуков); лексико-грамматического строя (обогащение словарного запаса, совершенствование навыков словоизменения и словообразования); связной речи (распространение предложений, развитие навыков пересказа, составления предложений по сюжетной картинке и серии сюжетных картинок, по опорным словам, составления рассказа по серии картинок и из собственного опыта).

В работе над развитием диалогической формы речи необходимо стимулировать включение дошкольников в ролевые диалоги, внимание к

собеседнику, совершенствовать умение активно задавать вопросы и самостоятельно формулировать ответы, завершать диалог [3; 12].

Эффективным методом формирования диалогической речи является сюжетно-ролевая игра.

Всю работу по формированию диалогической речи у старших дошкольников с ОНР посредством сюжетно-ролевых игр мы предлагаем разделить на три этапа: подготовительный (обогащение словаря в соответствии с лексической темой, отработка основных правил диалога, необходимых реплик, знакомство с сюжетом), основной (реализация содержания игры, закрепление диалогических реплик, воспитание инициативности) и заключительный (подведение итогов об успешности игры).

Приведем пример разработанных нами сюжетно-ролевых игр.

***Сюжетно-ролевая игра: «Web-дизайнер».***

На подготовительном этапе необходимо реализовать словарную работу (понятия «Web-дизайнер», «дизайн», «сайт»), подготовить атрибуты к игре, познакомить с соответствующими репликами и сюжетом.

*Цели:* учить детей распределять роли и действовать в соответствии с выбранными ролями. Использовать атрибуты согласно сюжету. Формировать навыки речевого этикета, навыки сотрудничества. Знакомить с трудом в IT-сфере. Учить моделировать игровой диалог, поддерживать беседу, завершать диалог. Развивать творческое воображение.

*Примерные игровые действия:* приход в офис, приветствие; прием заказа, формулирование запроса о желаемом дизайне сайта; консультация специалиста; демонстрация зарисовок будущего сайта; оформление сделки и оплата заказа; прощание.

*Оборудование:* рабочее место, макет компьютера (пример представлен в Приложении), листы бумаги, цветные карандаши, бланки счетов, игровые денежные купюры, чеки.

*Отрабатываемые реплики:* «Добрый день!», «Чем я могу вам помочь?», «Какой дизайн сайта вы желаете?», «Какие цвета вы предпочитаете?», «Вас устроит такой дизайн?», «С Вас ... рублей», «Спасибо за работу!», «Приходите к нам еще!».

Актуальность следующей сюжетно-ролевой игры связана с важностью привлечения внимания дошкольников с ТНР к пользе услуг массажистов.

***Сюжетно-ролевая игра: «Прием у массажиста».***

На подготовительном этапе необходимо реализовать словарную работу (понятия «массажист», «расслабляющий массаж», «бодрящий массаж», «жалобы»), сформировать представление о массажисте как о специалисте медицинского блока, подготовить атрибуты к игре, познакомить с соответствующими репликами и сюжетом.

*Цели:* учить детей распределять роли и действовать в соответствии с принятыми на себя ролями. Использовать атрибуты согласно сюжету. Формировать навыки речевого этикета. Учить моделировать игровой диалог, поддерживать беседу, завершать диалог. Закреплять представления о пользе массажа для здоровья. Воспитывать доброжелательное отношение среди детей в группе.

*Примерные игровые действия:* приветствие у стойки регистрации; распределение людей в очереди к специалистам; прием у специалиста, приветствие, формулирование запроса; техника массажа; рефлексия; прощание со специалистом.

*Оборудование:* стойка регистрации, бланки регистрации, карточки с номерами кабинетов, диваны, форма одежды массажистов, баночки с «маслами», «травами», полотенца.

*Обрабатываемые реплики:* «Добрый день!», «Какой массаж вы бы хотели: расслабляющий или бодрящий?», «Попрошу вас пройти в кабинет №...», «Какие у вас есть жалобы?», «Какой эффект вы бы хотели получить?», «Вам понравился массаж?», «Вы придете к нам еще?», «До скорых встреч!», «Всего доброго!».

Таким образом, работа над формированием диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием входит в комплексную систему обучения. Одним из методов коррекционного воздействия, с помощью которого совершенствуется навык ведения диалога, выступает сюжетно-ролевая игра, которая в дошкольном возрасте является ведущей деятельностью, поэтому несет в себе высокий развивающий потенциал.

### **Литература**

1. Алтухова Т. А., Российская Е. Н. Коммуникативная компетентность учителя-логопеда как условие развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников с общим недоразвитием речи // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в условиях реализации ФГОС : материалы всеросс. науч-практ. конф. Белгород, 2014. С. 96–101.

2. Базжина Т. В. Становление внутренней программы высказывания и текста: На материале русской диалогической речи : дис. ... канд. филол. наук. М., 1988. 215 с.

3. Виноградова Н. А. Сюжетно-ролевые игры для старших дошкольников : практическое пособие. М., 2009. 128 с.

4. Гаркуша Ю. Ф., Коржевина В. В. Особенности общения детей с недоразвитием речи // Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / под ред. Ю. Ф. Гаркуши. М., 2003. С. 256–258.

5. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия: преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : кн. для логопеда. Екатеринбург, 1998. 320 с.

6. Лепская Н. И. Онтогенез речевой коммуникации : дис. ... д-ра филол. наук. М., 1989. 300 с.

7. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / под ред. М. И. Лисиной. М., 1985. 208 с.

8. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М., 1968. 367 с.

9. Особенности речевой готовности к школьному обучению у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: социально-педагогический аспект / И. А. Емельянова, Е. А. Борисова, О. Е. Шаповалова, О. В. Карынбаева, И. М. Воротилкина // Журнал социальных исследований. 2018. № 9 (1). С. 89–105.

10. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М., 2008. 416 с.

11. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя дет. сада / под ред. Ф. А. Сохина. М., 1979. 223 с.

12. Соловьева Л. Г. Сюжетно-ролевая игра как средство развития вербальной коммуникаций детей с общим недоразвитием речи шестого года жизни : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1958. 19 с.

13. Филичева Т. Б., Туманова Т. В., Елисеенкова О. М. Формирование коммуникации дошкольников с общим недоразвитием речи в игровой деятельности // Научное обозрение. Педагогические науки. 2015. № 3. С. 151.

14. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. М., 1991. 144 с.

15. Чигинцева И. В., Каракулова Е. В. Формирование диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) // Открытый мир: объединяем усилия : материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Пермь, 2021. С. 354–357.

16. Эмоционально-личностное развитие детей дошкольного возраста с нарушениями речи: исследование теста на рисование / Н. С. Буракова, Ю. Н. Федорова, Л. С. Печникова, В. И. Олешкевич // Европейская психиатрия. 2017. Т. 41. С. 676. URL: [https://www.researchgate.net/publication/318064642\\_Emotional\\_and\\_personal\\_development\\_of\\_preschool\\_age\\_children\\_with\\_speech\\_disorders\\_Drawing\\_test\\_study](https://www.researchgate.net/publication/318064642_Emotional_and_personal_development_of_preschool_age_children_with_speech_disorders_Drawing_test_study) (дата обращения: 27.02.2023).

**ПРИМЕНЕНИЕ ЛОГОРИТМИКИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ  
С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ  
И ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ**

**Трошкова Ксения Владимировна**, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Аннотация.** Статья посвящена одному из разделов логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста: использованию логопедической ритмики. Анализируя специальную литературу, автор кратко описывает возможность применения логоритмики в работе по коррекции речевых нарушений у детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. Автор показывает эффективность использования логоритмических занятий в работе с этими детьми.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; старшие дошкольники; ОНР; общее недоразвитие речи; псевдобульбарная дизартрия; логоритмика; логоритмические упражнения; логопедическая работа; коррекционная работа

**THE USE OF LOGORHYTHMICS IN SPEECH THERAPY WORK  
WITH CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE WITH GENERAL  
UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH OF THE III LEVEL  
AND A MILD DEGREE OF PSEUDOBULBAR DYSARTHRIA**

**Troshkova Ksenia Vladimirovna**, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article is devoted to one of the sections of speech therapy work with children of senior preschool age: the use of speech therapy rhythms. Analyzing the specialized literature, the author briefly describes the possibility of using logorhythmics in the work on the correction of speech disorders in children with general speech underdevelopment of the III level and a mild degree of pseudobulbar dysarthria. The author shows the effectiveness of the use of logarithmic activities in working with these children.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; older preschoolers; general underdevelopment of speech; pseudobulbar dysarthria; logarhythmics; logarithmic exercises; speech therapy work; corrective work

По данным специальных исследований, за последние годы возросло число новорожденных, имеющих перинатальную патологию центральной нервной системы, которая способствует развитию речевых нарушений. Необходимо отметить, что у части этих детей в дальнейшем диагностируется легкая степень псевдобульбарной дизартрии. Исследования Е. Н. Винарской, Л. А. Даниловой, Е. М. Мاستюковой, О. В. Правдиной,

Н. М. Трубниковой, Т. Б. Филичевой, И. А. Филатовой и др. показали, что легкая степень псевдобульбарной дизартрии характеризуется:

1) различными вариантами нарушений компонентов речевой деятельности (артикуляции, дикции, голоса, дыхания, мимики, мелодико-интонационной стороны речи);

2) наличием симптомов органического поражения центральной нервной системы, проявляющихся в недостаточной иннервации органов речи;

3) нарушением мышечного тонуса в артикуляционной и мимической мускулатуре [6].

Речь детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии характеризуется также особенностями просодической стороны речи. У детей может отмечаться замедленный или ускоренный темп речи, нарушения воспроизведения ритмических рисунков, недостаточная выразительность речи. Кроме того, им сложно изменять высоту и силу голоса.

В сентябре 2022 года было проведено логопедическое обследование десять дошкольников, посещающих МАДОУ № 257. На момент обследования всем детям исполнилось 5 лет. Обследование проводилось с каждым ребёнком в индивидуальном порядке, после установления с ним психологического и эмоционального контакта.

Логопедическое обследование детей проводилось по методике, составленной Н. М. Трубниковой [9; 10], и включало в себя сбор анамнестических данных, полное обследование всей моторной сферы и всех сторон речи (фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи).

По результатам обследования у детей были сформулированы логопедические заключения: «ФФНР, легкая степенью псевдобульбарной дизартрии» (7 детей) и «ОНР III уровня, легкая степенью псевдобульбарной дизартрии» (3 ребенка).

Анализ результатов обследования показал, что у всех детей имеется нарушение просодики. У всех обследованных детей выявлено нарушения понимания и воспроизведения ритмических рисунков (// ///, // // // // //, // // // //): дети не узнавали ритм, сбивались с ритма, не могли удержать количество элементов и темп воспроизведения. У всех детей имеется тихий голос с назальным оттенком, у 40% детей тихий голос, а у 60% – громкий. У всех детей отмечена недостаточная выразительность речи.

Формирование просодики у обследованных детей осуществлялось в ходе всей логопедической работы: при работе по коррекции нарушений фонетико-фонематической стороны речи (100% детей), по развитию лексико-грамматической стороны речи (только у детей с ОНР III уровня). Такая работа проводилась на индивидуальных, подгрупповых, фронтальных логопедических занятиях, а также на логоритмических занятиях.

В общие занятия по логоритмике были включены все речевые приёмы: задания на развитие дикции и артикуляции, задания на развития голоса, задания на координацию движения и речи, задания с предметами, сопровождающиеся речью, задания с элементами мелодекламации, игры-драматизации [6; 11–13].

Каждое занятие по логоритмике включало следующие *части* [2; 15]:

*Вводная часть.* Задания на разные виды ходьбы и бега. Детям предлагались различные виды упражнений для развития правильного дыхания в сочетании с речью.

*Основная часть.* Задания для формирования правильной артикуляционной позы заданного звука. Были предложены задания, направленные на развитие мелкой и общей моторики. Предлагались упражнения на развитие координации, сопровождая каждое движение оречевлением. Также на данном этапе выполнялись упражнения с предметами и речевым сопровождением. Игры-драматизации.

*Заключительная часть.* Использовались задания для общего расслабления и релаксации с правильным речевым вдохом и выдохом.

Обучение детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии посредством логоритмической технологии длилось на протяжении 6 месяцев.

В результате анализа полученных данных в ходе итогового обследования было обнаружено, что используемая технология в обучении детей имеет положительную динамику количественных и качественных изменений в активизации не только устной речи, но и в общем развитии детей, улучшилась координация движений, быстрота реакции на воспроизведение музыкального ритма, дети с уверенностью стали ориентироваться в схеме своего тела. У детей была выявлена положительная динамика по формированию просодики. Так, дети с ФФНР выполняли задания контрольного обследования без ошибок, у детей с ОНР III уровня продолжает оставаться недостаточная интонационная выразительность и ошибки воспроизведения сложных ритмических рисунков, что объясняется более тяжелыми нарушениями. У детей старшего дошкольного возраста тс ОНР 3 уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии повысился интерес к логопедическим занятиям.

### Литература

1. Аксанова Т. Ю. Логопедическая ритмика в системе коррекционной работы с дошкольниками с ОНР : учебно-методическое пособие. СПб., 2009. 40 с.
2. Анищенкова Е. С. Логопедическая ритмика для развития речи дошкольников. М., 2008. 60 с.



3. Бабушкина Р. Л. Кислякова О. М. Логопедическая ритмика в системе коррекционно-воспитательной работы с детьми, страдающими общим недоразвитием речи. СПб., 2010. 103 с.
4. Баромыкова О. С. Коррекция речи и движения с музыкальным сопровождением. СПб., 1999. 210 с.
5. Воронова А. Е. Логоритмика для детей 5–7 лет: занятия и упражнения. Москва, 2010. 144 с.
6. Воскерчьян З. С. Развитие музыкальных творческих способностей – основа детского музыкально-эстетического воспитания: учебно-методическое пособие для дошкольников. М., 2003. 66 с.
7. Портнов А., Дизатрия у детей: формы, особенности ребенка, коррекция. URL: [https://iliveok.com/health/dysatria-children-forms-characteristics-child-correction\\_122050i15937.html](https://iliveok.com/health/dysatria-children-forms-characteristics-child-correction_122050i15937.html) (дата обращения: 10.04.2023).
8. Репина З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи. Екатеринбург, 2009. 121 с.
9. Трубникова Н. М. Исследование чувства ритма. М., 2009. 57 с.
10. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты. Екатеринбург, 1998. 67 с.
11. Федорова Е. Г. Поиграем, он потанцует. М., 1997. 156 с.
12. Филатова Ю. О., Гончарова Н. Н., Прокопенко Е. В. Логоритмика: Технология развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи : учебно-методическое пособие. М., 2017. 208 с.
13. Филатова Ю. О. Речевые и моторные ритмические процессы и модель их развития у детей с нарушениями речи : дис. ... д- ра пед. наук. Москва, 2015. 162 с.
14. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А. Логопедическая работа в специальном детском саду. М., 1987. 365 с.
15. Шашкина Г. Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2005. 192 с.

## **РАЗВИТИЕ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ**

**Ускова Юлия Владимировна**, учитель-логопед, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – детский сад № 476 «Росинка», г. Екатеринбург, Россия; [yulya.istomina.96@mail.ru](mailto:yulya.istomina.96@mail.ru)

**Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема развития временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. В статье раскрываются особенности формирования представлений о времени у старших дошкольников с нарушениями речи, и присущие им специфические качества. Указывается актуальность работы по развитию понимания у дошкольников таких временных характеристик как продолжительность, временная последовательность, скорость протекания процессов, явлений, действий.

Также в статье подробно описываются различные упражнения и дидактические игры, которые может применять логопед на своих занятиях для формирования временных представлений у старших дошкольников. Игры представлены по следующим направлениям: развитие чувства времени, развитие представлений о частях суток, развитие представлений о днях недели, развитие представлений о временах года.

Данная статья будет интересна студентам дефектологических факультетов, а также практикующим логопедам и дефектологам.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; старшие дошкольники; логопедическая работа; логопедические занятия; тяжелые нарушения речи; временные представления

## **DEVELOPMENT OF TIME REPRESENTATIONS IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH SEVERE SPEECH DISORDERS DURING SPEECH THERAPY LESSONS**

**Uskova Yulia Vladimirovna**, Speech Therapist, Municipal Budgetary Preschool Educational Institution – Kindergarten No. 476 “Rosinka”, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** This article deals with the problem of the development of temporal representations in children of senior preschool age with severe speech disorders. The article reveals peculiarities of the formation of ideas about time and their specific qualities of older preschoolers with speech disorders. The relevance of work lies in the development of understanding among preschoolers of such temporal characteristics as duration, time sequence, speed of processes, phenomena, actions is indicated.

The article also particularly describes various exercises and didactic games that a speech therapist can use during their classes to form temporal ideas in senior preschoolers. The games are presented in the following areas: the development of a sense of time, the

development of ideas about the parts of the day, the development of ideas about the days of the week, the development of ideas about the seasons.

This article will be of interest to students of defectological faculties, as well as practicing speech therapists and defectologists.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; older preschoolers; speech therapy work; speech therapy classes; severe speech impairment; temporary representations

Традиционно в поле внимания коррекционной педагогики и психологии находятся вопросы обучения и воспитания дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Дети данной категории отличаются рядом специфических особенностей, касающихся как развития в целом, так и развития речи в частности.

Анализ работы с данной категорией обучающихся позволил выявить, что у таких детей происходит отставание в формировании временных представлений, по сравнению с нормотипичными сверстниками.

Дошкольники с тяжелым нарушением речи слабо владеют временной терминологией, с трудом осознают такие понятия как продолжительность, временная последовательность, скорость протекания процессов, явлений, действий [1]. В свою очередь эти пробелы в знаниях могут вызывать трудности в усвоении дисциплин школьной программы: математики, русского языка и др. Дети будут затрудняться в установлении последовательности событий, причинно-следственных связей, в использовании сложных речевых конструкций [8].

Формирование временных представлений имеет тесную взаимосвязь с познанием ребёнком окружающих его природных явлений, ритмов жизни человека. Всё это способствует речевому развитию [2]. Поэтому столь актуальна работа по разработке новых подходов к формированию временных представлений у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Представления ребенка о времени исследовались в работах таких авторов как О. Б. Иншакова [2], А. М. Леушина [4], Т. Д. Рихтерман [7], Н. Я. Семаго [8], А. В. Семенович [9] и др.

В лаборатории детского когнитивного развития [15] показано, что сензитивным возрастом для развития восприятия времени является именно дошкольный возраст [6]. Развивать временные представления у дошкольников нужно как через повседневную жизнь: практическую деятельность детей, соблюдение режимных моментов; так и через различные приёмы, дидактические и речевые игры, используемые на занятиях [7].

В рамках логопедических занятий возможно использование следующих упражнений и дидактических игр, направленных на развитие временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

### 1. Развитие чувства времени:

– «Ритм тела». Логопед обращает внимание ребенка, что в его теле есть часы – сердце, эти часы тикают – сердце стучит. Можно положить руку на левую половину груди или прижать к шее – послушать биение сердца;

– «Минута». Дети знакомятся с понятием минута. Наблюдают её на обычных часах, секундомере, песочных часах. А затем логопед предлагает детям закрыть глаза, и сказать «стоп» тогда, когда, по их мнению, прошла минута;

– «Важное время». Этот приём предполагает использование на занятиях песочных часов, секундомера, таймера. Одним словом – инструментов, позволяющих визуализировать конечность времени. Например, при выполнении того или иного задания ребёнок, глядя на песочные часы, может видеть в какой момент ему необходимо будет остановиться [10].

### 2. Развитие представлений о частях суток:

– «Части суток». Логопед предлагает детям заполнить круг, разделенный на четыре секции картинками, соответствующими тому или иному времени суток. Также можно предложить закрасить фон подходящими цветами (например: желтый, красный, синий, черный);

– «Закончи предложение». Логопед начинает предложение о частях суток, упуская при этом вторую часть, задача ребенка закончить предложение подходящими по смыслу словами. Пример предложений: «Мы завтракаем утром, а ужинаем...», «Солнце светит днем, а луна...»;

– «Когда это бывает». Логопед предлагает обучающемуся назвать как можно больше явлений, соответствующих определенному времени суток. Например: «Что можно увидеть только утром?»;

– «Небылицы». Логопед произносит предложение с ошибочной информацией о том или ином времени суток, ребенок должен услышать ошибку и исправить её. Пример предложений: «Рано утром Маша проснулась и стала ужинать», «Завтра Паше рано вечером нужно идти в сад»;

– «Соседи». Логопед просит ребенка назвать «соседей» каждого времени суток. Например: Соседями утра являются ночь и день [13].

### 3. Развитие представлений о днях недели.

– «Продолжай». Данную игру можно проводить как на индивидуальном занятии, так и в подгруппе или группе. Логопед называет временную единицу (любой день недели), задача ребенка назвать единицу времени следующую за ней;

– «Третий лишний». Логопед называет три слова, два из которых являются днями недели, а одно – нет. Ребенок, в свою очередь, должен догадаться какое слово лишнее. Например: «Понедельник, утро, среда» [5];

– «Кто между?». Логопед загадывает день недели и называет ребенку лишь его «соседей». Например: «Кто между средой и пятницей?»

Также можно меняться ролями, чтобы ребенок загадывал педагогу день недели [3];

– «Карта недели». Логопед составляет с ребенком его индивидуальную карту недели, в которой на каждый день прописываются его еженедельные события. Например: понедельник, среда – индивидуальные занятия с логопедом, пятница – логоритмика, вторник – бумагопластика, суббота – поездка к бабушке [12].

4. Развитие представлений о временах года.

– «Подбери обувь» (одежду, головной убор). Логопед предлагает детям разложить на круге времен года, соответствующую обувь (зима – валенки, весна – ботинки, лето – сандалии, осень – резиновые сапоги) [13];

– «Бывает – не бывает» (с мячом). Логопед произносит словосочетание и кидает мяч, ребенок должен поймать мяч и определить верность высказывания. Пример: «Снег зимой...(бывает)», «Листопад летом...(не бывает)»;

– «Что мы делали – не скажем, а что делали покажем». Дети делятся на две группы. Одна команда показывает действия, которые возможно выполнять в определенное время года, задача второй команды отгадать действие и назвать время года;

– «Угадай время года по картинке». Логопед демонстрирует иллюстрации с яркими проявлениями времен года, дети угадывают, и распределяют картинке на круге времен года [11];

– «Эстафета». Логопед называет какое-либо время года и передает эстафету (любой предмет) ребенку. Получивший должен назвать признак загаданного времени года, а затем передать эстафету дальше, загадав при это другое время года. Важно следить за правильностью называемого признака и оформлением предложения;

– «События». Логопед предлагает вспомнить детям самые яркие события (праздники) и разместить их на круге времен года. По каждому событию можно составить небольшой рассказ [14].

Таким образом, работа по формированию временных представлений у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи достаточно длительный процесс, который обязательно должен опираться на личный опыт ребенка, быть последовательным и цикличным. Правильно организованное воздействие положительно повлияет на развитие у детей умения планировать свою деятельность, быть организованными и собранными – качества необходимые для успешного обучения в школе.

### **Литература**

1. Будько Т. С. Теория и методика формирования элементарных математических представлений у дошкольников: конспект лекций. Брест, 2006. 46 с.

2. Иншакова О. Б., Колесникова А. М. Пространственно-временные представления : учеб.-метод. пособие. М., 2006. 80 с.
3. Кузнецова Л., Дройская А. Дидактические игры для ознакомления дошкольников с пространственными предлогами // Дошкольное воспитание. 2007. № 10. С. 106–107.
4. Леушина А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. М., 1974. 368 с.
5. Михайлова З. А., Носова Е. А., Столяр А. А. Теории и технологии математического развития для детей дошкольного возраста. М., 2008. 392 с.
6. Мелёхин А. И. Репрезентация времени детьми дошкольного возраста в норме и при задержке психического развития // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2013. № 2. С. 50–56.
7. Рихтерман Т. Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста: кн. для воспитателя дет. сада. М., 1991. 183 с.
8. Семаго Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста : практ. пособие. М., 2007. 112 с.
9. Семенович А. В., Умрихин С. О. Пространственные представления при отклоняющемся развитии. Ижевск, 1997. 59 с.
10. Тарабрина Т. И., Соколова Е. И. Детям о времени. Ярославль, 2006. 186 с.
11. Шарикова Е. Времена года. М., 2008. 24 с.
12. Щербакова Е. И. Методика обучения математике в детском саду. Воронеж, 2005. 392 с.
13. Щербакова Е., Фунтикова О. Формирование представлений и понятий о времени с помощью объёмной модели // Дошкольное воспитание. 1986. № 7. С. 43–46.
14. Щербакова Е., Фунтикова О. Формирование временных представлений // Дошкольное воспитание. 1988. № 3. С. 48–54.
15. Friedman W. J. Development Perspective on the Psychology of time // Psychology of time. NY., 2011.

## **ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ**

**Холина Анна Павловна**, студент 2 курса Института специального образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; a.holina1983@yandex.ru

**Научный руководитель: Обухова Нина Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Аннотация.** Статья посвящена обзору одной из актуальных тем – дидактическая игра, как средство формирования звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. В статье приведены аргументы в пользу использования дидактических игр в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Рассматриваются взгляды ученых на использование игр в дошкольном возрасте, их положительное влияние на развитие не только внимания, памяти, мышления, но и речи. Подробно описывается дидактическая игра – логические блоки Дьенеша, как средство развития коммуникативных навыков, в том числе и речевого развития. Приводится пример использования некоторых игр с применением данных блоков, их положительное влияние на развитие речи. Описывается использование данной методики в различных формах взаимодействия воспитанников и педагогов. Методика Дьенеша поэтапно готовит воспитанников к решению более сложных логических задач, побуждает у ребенка интерес к обучению, способствует интеллектуальному развитию старших дошкольников и всестороннему развитию ребенка, расширяет его словарный запас, а также способствует развитию речи. Данная статья будет интересна студентам дефектологических факультетов, практикующим логопедам, воспитателям дошкольных образовательных учреждений.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; старшие дошкольники; логопедическая работа; дидактические игры; звукопроизношение; дизартрия; коммуникативные навыки; блоки Дьенеша

### **DIDACTIC PLAY AS A MEANS OF FORMING SOUND REPRODUCTION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSARTHRIA**

**Kholina Anna Pavlovna**, 2<sup>nd</sup> year Student of the Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Scientific adviser: Obukhova Nina Vladimirovna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Dysontogenesis Clinic, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article is devoted to an overview of one of the topical topics – didactic play as a means of forming sound reproduction in older preschool children with speech disorders. The article presents arguments in favor of the use of didactic games in correctional work with preschool children with speech disorders. The views of scientists on the use of games in preschool age, their positive impact on the development of not only attention, memory, thinking, but also speech are considered. A didactic game is described in detail – Dyenes logic blocks, as a means of developing communication skills, including speech development. An example of the use of some games with the use of these blocks, their positive impact on the development of speech is given. The use of this technique in various forms of interaction between pupils and teachers is described. The Dienes method gradually prepares pupils to solve more complex logical problems, encourages the child's interest in learning, promotes the intellectual development of older preschoolers and the comprehensive development of the child, expands his vocabulary, and also contributes to the development of speech. This article will be of interest to students of defectology faculties, practicing speech therapists, educators of preschool educational institutions.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; older preschoolers; speech therapy work; didactic games; sound pronunciation; dysarthria; communication skills; Dyenes blocks

Игра является ведущей деятельностью ребенка в дошкольном возрасте. Играя и проигрывая ту или иную ситуацию, ребенок быстро и легко усваивает и воспринимает происходящее. В процессе игры ребенок максимально усваивает различные знания, поэтому включая в работу игры можно сравнительно легко добиться от детей усвоение материала.

Тема данной статьи актуальна, так как в игре проживая те или иные ситуации, ребенок учится чему-то новому.

Такие авторы-исследователи, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. С. Макаренко, В. И. Селиверстов, В. А. Сухомлинский, Д. Б. Эльконин и многие другие, заостряют внимание на использовании игр в воспитательном процессе дошкольников.

Л. С. Выготский писал, что игра – основное условие развития ребенка, при котором он может проявить способности, открывающие его зону ближайшего развития [1].

Д. Б. Эльконин рассматривал игру как определенную форму восприятия настоящего путем ее воспроизведения, моделирования [16].

А. Н. Леонтьев в своих работах рассматривал дидактические игры как «рубежные» игры, которые готовят ребенка к переходу от игровой деятельности к учебной. Так же он говорил, что любая дидактическая игра развивает и речь [10].

Необходимость использования игр в коррекционной работе с детьми рассматривают такие исследователи как Г. А. Волкова, В. И. Селиверстов, С. Н. Шаховская и другие. В формировании правильного звукопроизношения важна роль педагога. Речевое развитие не может происходить



спонтанно. В процессе коррекционной работы речевые задачи решаются в интеграции с другими видами деятельности воспитанников. Это позволяет организовать нормальное функционирование речи в жизни детей. В связи с этим, важно использование педагогом таких методов в развивающей и коррекционной работе, которые помогут активизировать речевое развитие детей.

В своей работе для развития и коррекции речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией мы используем одну из дидактических игр – логические блоки Дьенеша.

Учитывая то, что большинство воспитанников ДОУ имеют речевые нарушения различной степени тяжести данные блоки могут способствовать не только развитию творческих способностей, сообразительности, смекалки, находчивости, но и развитию речи. Обучая конструированию, умению создавать различные конфигурации, узоры, педагог и ребенок проговаривают свои действия. Блоки Дьенеша способствуют развитию мыслительных умений: сравнивать, анализировать, классифицировать, обобщать, абстрагировать, кодировать и декодировать информацию, группировать предметы по свойствам, исключать лишнее. Дети учатся догадываться, доказывать свою точку зрения. Так же данная дидактическая игра способствует развитию мелкой моторики, что немаловажно в коррекционной работе с детьми с нарушением речи.

Блоки Дьенеша используются в различных формах взаимодействия, таких как групповые, подгрупповые и индивидуальные занятия, в самостоятельной игровой деятельности воспитанников, в совместной и самостоятельной деятельности детей.

Прежде чем приступить к занятиям с применением игр с блоками, мы предоставляем детям возможность познакомиться с ними в свободной деятельности: воспитанники по образцу выкладывают изображения предметов, например дом, машинку, различных животных, цветы и другие, а по ходу действий рассуждают о свойствах предметов.

В процессе осуществления, каких-либо действий с логическими блоками дети понимают, что все фигуры разные, они имеют различную форму, цвет, толщину, размер.

При выборе игр используем принцип от простого к сложному. На занятиях по развитию речи мы используем такие дидактические игры как: «Найди фигуру», «Волшебный мешочек», «Бусы», «Цепочка», «Узор», «Что изменилось?», «Загадки», «4-й лишний», «Дремучий лес» и многие другие.

Цель данных игр: развивать у детей связную речь, уметь отстаивать свою точку зрения, объяснить свой выбор, развивать умение отвечать на вопросы, рассуждать.

Используя в коррекционной работе по развитию речи блоки Дьенеша, можно сочинять вместе с воспитанниками различные сценарии сказок и игр.

Составление рассказов – это наиболее трудоемкий процесс для детей в развитии речи. Поэтому в нашей работе мы постепенно переходим от постановки простых заданий к более сложным, но в то же время по-прежнему для детей данного возраста.

На занятиях по развитию речи мы используем такие дидактические игры как: «Найди фигуру», «Волшебный мешочек», «Бусы», «Цепочка», «Узор», «Что изменилось?», «Загадки», «4-й лишний», «Дремучий лес» и многие другие.

Цель данных игр – развивать у детей связную речь, уметь отстаивать свою точку зрения, объяснить свой выбор, развивать умение отвечать на вопросы, рассуждать.

Используя в коррекционной работе по развитию речи блоки Дьенеша, можно сочинять вместе с воспитанниками различные сценарии сказок и игр.

Данными фигурами можно заменить большинство предметов, все зависит от воображения и ситуации. Например, красные прямоугольники разной величины, могут стать кроватками для трех медведей, а желтый круглый блок, банкой меда для Винни Пуха. После прочтения сказки «Теремок» с помощью блоков предлагаем составить схему постройки своего жилья. Предлагаем детям описать полученные постройки, поразмышлять, почему теремок развалился.

В процессе использования игр отрабатывается согласование существительных с прилагательными, умение использовать порядковые числительные, образовывать прилагательные от существительных, а также автоматизация поставленных звуков. Ребятам нравится конструировать, при этом они общаются, делятся различными историями.

Таким образом, вариативность игр с блоками обеспечивает возможность использования их практически в любом виде деятельности. А также позволяет реализовать индивидуальный подход за счет усложнения или упрощения заданий.

Методика Дьенеша поэтапно готовит воспитанников к решению более сложных логических задач, побуждает у ребенка интерес к обучению, расширяет его словарный запас и способствует всестороннему развитию ребенка.

Подводя итоги выше сказанному, можно сделать вывод – блоки Дьенеша в образовательном пространстве дошкольного образовательного учреждения с успехом решают задачи коррекционно-образовательного процесса, направленного на формирование правильного звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

## Литература

1. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1956. № 6. С. 62–76.
2. Гогоберидзе А. Г., Деркунская В. А. Теория и методика воспитания детей дошкольного возраста : учебное пособие для студентов. М., 2007. 316 с.
3. Двинанова Ю. А. Творческие игры в старшем дошкольном возрасте // Воспитатель ДОУ. 2009. № 12. С. 43–47.
4. Демонстрационный материал к логическим блокам Дьенеша. Конспекты занятий. Диагностика для детей 4–7 лет. URL: [http://cdtlovozero.ucoz.ru/\\_tbkp/Srebro/bloki\\_denesha\\_metodraz.pdf](http://cdtlovozero.ucoz.ru/_tbkp/Srebro/bloki_denesha_metodraz.pdf) (дата обращения: 10.04.2023).
5. Детская речь и пути ее совершенствования : сборник научных трудов. Свердловск, 1989. 109 с.
6. Игра дошкольника / под ред. С. Л. Новоселовой. М., 2003. 286 с.
7. Игра и развитие личности дошкольника / НИИ дошкольного воспитания. М., 2003. 152 с.
8. Кондрацова В. В. Дидактические игры с блоками Дьенеша – одна из форм развития общих способностей дошкольников с нарушением зрения // Образование в России: опыт, проблемы и перспективы развития. Сергиев Посад, 2017. С. 70–73.
9. Кравцов Г. Г. Игра как ведущая деятельность и форма организации жизни дошкольника. М., 2010. 288 с.
10. Каракулова Е. В., Обухова Н. В. Фонологоритмическая работа с детьми раннего возраста при врожденных расщелинах губы и неба // Специальное образование. 2019. № 1 (53). С. 27–40.
11. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры : в 2-х т. М., 2003. Т. 1. 456 с.
12. Солнцева О. В. Развитие субъективной позиции детей старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевых играх // Детский сад от А до Я. 2011. № 2 (50). С. 18–32.
13. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей. М., 2008. 312 с.
14. Цейтлин С. Н., Погосян В. А., Еливанова Е. А. Язык. Речь. Коммуникация. СПб., 2006. 128 с.
15. Швайко Г. С. Игры и упражнения для развития речи. Пособие для практических работников ДОУ. М., 2008. 176 с.
16. Эльконин Д. Б. Игра: ее место и роль в жизни и развитии детей // Дошкольное воспитание. 2006. № 5. С. 41–46.

## **ПРИМЕНЕНИЕ ВИЗУАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Храмцова Дарья Сергеевна**, учитель-логопед, Детский сад № 15 комбинированного вида, г. Каменск-Уральский, Россия; Darja-23@yandex.ru

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме формирования и развития слоговой структуры слова в коррекционно-развивающей деятельности с детьми с общим недоразвитием речи. Целью статьи является оптимизация работы по преодолению нарушений слоговой структуры слова в дошкольных образовательных организациях. В статье приведены аргументы, указывающие на тесную связь слоговой структуры слова со всеми компонентами речи: фонетикой, лексикой и грамматикой. Рассказывается о влиянии ритма на становление речевых механизмов и его значении при формировании слоговой структуры слова. Описана примерная система упражнений по применению визуально-ритмических пособий на этапе коррекции слоговой структуры слова и на этапе работы над развитием фонетической стороны речи и лексико-грамматического строя речи в работе с дошкольниками.

**Ключевые слова:** логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; ОНР; общее недоразвитие речи; слоговая структура слова; ритмические способности; визуально-ритмические ряды; визуально-ритмические пособия; ритмический круг; ритмическая парковка

### **USING VISUAL-RHYTHMICAL AIDS IN EDUCATION WORK FOR CHILDREN WITH GENERAL UNDER-DEVELOPED SPEECH**

**Khramtsova Darya Sergeevna**, Speech Therapist, Kindergarten No. 15, Kamensk-Uralskiy, Russia

**Abstract.** The article is devoted to the problem of forming and developing syllabic structure of the words in educational work for children with general under-developed speech. The aim of article is to optimize work in overcoming breaches in syllabic word structure in pre-school educational establishments. There are arguments indicating a direct connection between syllabic word structure with all speech components: phonetics, vocabulary, grammar. The article tells how rhythm influences making enunciation mechanisms and its importance in syllable-forming. There is a system of exercises how to use visual-rhythmical aids while correcting work with syllabic structure of the word as well as developing phonetic, vocabulary and grammar skills among pre-school children.

**Keywords:** speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; general underdevelopment of speech; syllabic structure of the word; rhythmic abilities; visual-rhythmic series; visual-rhythmic aids; rhythmic circle; rhythmic parking

В последние годы четко прослеживается тенденция роста детей с тяжелыми нарушениями речи. С каждым годом в дошкольных образовательных организациях насчитывается все больше и больше детей с за-

держкой речевого развития. И если раньше возраст «неговорящих» детей был 2,5–3 года, то сейчас эти границы сдвинулись. В 3,5–4 года многие дети еще не владеют фразовой речью, а те, кто владеют, имеют стойкие искажения при воспроизведении слоговой структуры слов.

При работе с такими детьми зачастую на первый план в детских садах выдвигается задача по коррекции звукопроизношения. Однако в процессе логопедической работы с ними выясняется, что наибольшую трудность для них представляет овладение слоговой структурой слова. Дети с общим недоразвитием речи не в состоянии самостоятельно овладеть правильным слоговым составом слова. Поэтому актуальной в настоящее время остается проблема оптимизации работы по преодолению нарушений слоговой структуры слова.

По мнению Т. А. Ткаченко слоговая структура в системе языка занимает особое место [12]. С одной стороны, как считали Т. Г. Егоров, Н. Х. Швачкин, она является неотъемлемой частью фонетики [7]. С другой – Р. Е. Левина и А. К. Маркова указывали на связь между искажениями слоговой структуры слов и семантической бедностью у детей с общим недоразвитием речи [9; 10].

Р. Е. Левина указывает на связь между слогообразованием и появлением предложений в речи детей. Д. Б. Эльконин отмечал тот факт, что, работая над формированием и развитием слоговой структуры слова, мы создаем основу для усвоения грамматических конструкций [9; 15].

Поэтому ошибки в слоговой структуре слова приведут к нарушениям звукового анализа лексических единиц, сформированность которых обеспечивает формирование не менее важных навыков письма и чтения [3].

Таким образом, анализируя источники литературы, можно сделать вывод, что функционирование всех компонентов системы языка, неразрывно связано понятием слоговая структура слова.

Согласно требованиям ФГОС ДОО речевое развитие включает развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха, а также формирование звукового анализа и синтеза, как предпосылки обучения грамоте, что, в свою очередь, обуславливается сформированной слоговой организацией речи ребенка.

А. К. Маркова определяет слоговую структуру слова как чередование ударных и безударных слогов различной степени сложности [9].

Работая над слоговой структурой, мы в первую очередь будем работать с ритмической оставляющей речевой деятельности.

Посмотрите вокруг. Вся жизнь и деятельность человека ритмизована: смена времени года, смена дня и ночи, распорядок дня. Каждый день мы просыпаемся под ритм нашего сердца и слышим ритм нашего дыхания. Все это примеры проявления ритма в природе и вокруг нас.

Основа любой двигательной деятельности человека, в том числе и речевой, это ритм. Без ритма любое действие распадается. Многими исследователями доказано, что двигательный ритм оказывает организующее влияние на развитие речевых механизмов. Умение правильно воспроизводить разнообразные ритмы способствует правильному воспроизведению ритмического рисунка слов, их слоговой структуры.

Ритмические способности ребенка обеспечиваются работой сразу нескольких анализаторных систем: зрительной, слуховой, двигательной и кожно-кинестетической.

Одним из актуальных приемов, обеспечивающим включение в работу всех анализаторов является использование визуально-ритмических пособий в работе учителя-логопеда.

Визуально-ритмические ряды (собственно, это ритмический круг и парковка) – это многофункциональные пособия для занятий с детьми всех возрастных групп.

Поскольку дети с общим недоразвитием речи, прежде всего, испытывают трудности переключения: со звука на звук, со слога на слог. Эту задачу можно решить с помощью визуально-ритмических рядов (ВРР). Благодаря этим пособиям ребёнок может зрительно увидеть последовательность, почувствовать ритм и это поможет ему научиться переключаться.

Но на самом деле потенциал применения этих тренажеров просто огромный, если в работе с ними подключить моторную и речевую программу. Эти пособия станут незаменимыми помощниками в коррекционно-развивающей деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

ВРР способствуют:

- развитию чувства ритма;
- развитию зрительно-моторной ориентации;
- развитию мелкой и артикуляционной моторики;
- развитию слоговой структуры слова;
- запуску речи;
- развитию психических процессов: памяти, внимания, мышления;
- развитию фонематических процессов;
- развитию планирования действий;
- автоматизации и дифференциации нарушенных звуков;
- развитию лексико-грамматического строя речи;
- развитию связной речи.

Сначала ребенок должен освоить горизонтальный ряд – «Парковку». Слева направо, затем справа налево. Только потом можно переходить на работу с «Ритмическим кругом». При работе с «Ритмическим кругом» задания выполняются по часовой стрелке и против нее. Начало последовательности на круге желательно как-то обозначить, например, цветом.

Работая с тренажерами, обязательно учитываем возраст ребенка, уровень его развития, этап работы.

Визуальные обозначения могут быть разными. Картинки и предметы можно подбирать с учетом изучаемой лексической темы или автоматизируемых звуков. Дополнительно можно использовать: камешки марблс, геометрические фигуры, разный мелкий конструктор, деревянные фишки с артикуляционной гимнастикой, мелкие фигурки (животных, овощей, фруктов), пуговицы, буквы и цифры, символы жестов, природный материал (шишки, ракушки, орешки, желуди и так далее).

Приведем некоторые примеры использования визуальноритмических пособий в логопедической практике:

1. Применение ритмического круга на этапе подготовки артикуляционного аппарата к постановке звуков и далее с целью совершенствования артикуляционной моторики и поддержания интереса к занятию.

В этом варианте игры используются деревянные фигурки – символы артикуляционных упражнений, но это могут быть и картинки. Можно переворачивать фигурки по одной и выполнять упражнения, либо украсить ими круг.

2. Применение ритмического круга и парковки для развития чувства ритма, слухового восприятия, зрительного внимания и памяти.

Необходимо воспроизвести заданный ритмический рисунок с опорой на наглядность и отзвенеть на музыкальных инструментах (колокольчик, бубен, маракасы) нужное количество раз.

3. Применение ритмического круга и парковки собственно на этапе развития слоговой структуры слова и формирования навыков звукослового анализа.

Один из вариантов игры – это разложить в ячейки круга или парковки по одной, две или три пуговицы. И предложить ребенку подобрать картинки с одним, двумя или тремя слогами и разложить их в соответствующие ячейки круга. Или можно, используя стрелку, определять количество слогов (звуков) в выпавшем слове.

4. Применения ритмического круга и парковки на этапе автоматизации и дифференциации звуков.

Подобрать картинки на заданный звук и разложить их на поле круга или парковки, четко проговаривая автоматизируемый звук в словах. Либо заранее разложить буквы, соответствующие дифференцируемому звуку на поле парковки и попросить продолжить последовательность, при этом подбирая картинки на заданные звуки и правильно называя их.

5. Применения ритмического круга и парковки на этапе развития лексико-грамматического строя речи.

Сообщаем ребенку, с какой лексической темой будем работать, предлагается продолжить (разгадать) логическую последовательность,

правильно разложив картинки, фигурки на игровом поле согласно лексическим группам.

Задачу можно усложнить, предложив ребенку назвать их ласково, во множественном числе. Можно убирать по одной фигурке и говорить, чего не стало, отрабатывая при этом категорию единственного числа родительного падежа.

Использование визуально-ритмических пособий в коррекционно-развивающей деятельности с детьми с общим недоразвитием речи позволяет решить целый ряд задач, а не только оптимизировать работу по преодолению нарушений слоговой структуры слова. Все эти упражнения развивают интеллектуальные способности ребенка, улучшают состояние физического, психического, эмоционального здоровья, снижают утомляемость, повышает способность к произвольному самоконтролю, что в свою очередь, способствует коррекции недостатков речевого развития дошкольников.

### Литература

1. Агранович З. Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей. СПб., 2001. 48 с.
2. Большакова С. Е. Формируем слоговую структуру слова. М., 2006. 32 с.
3. Большакова С. Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей : методическое пособие. М., 2019. 64 с.
4. Гвоздев А. Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. СПб., 1995. 64 с.
5. Голубева Г. Г. Преодоление нарушений звуко-слоговой структуры слова у дошкольников: учебно-методическое пособие. СПб., 2010. 175 с.
6. Дедюхина Г. В. Работа над ритмом в логопедической практике. М., 2006. 64 с.
7. Егоров Т. Г. Очерки психологии обучения детей чтению. М., 1953. 144 с.
8. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург, 1999. 320 с.
9. Левина Р. Е. Нарушения слоговой структуры слова у детей // Специальная школа. 1959. Вып. 4. С. 86–89.
10. Маркова А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. М., 1961. 270 с.
11. Сикорский А. И. Сборник научно-литературных статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены. Киев, 1900. 226 с.



12. Ткаченко Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 5 лет. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. М., 2005. 112 с.

13. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. Монография. М., 2000. 314 с.

14. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. М., 1993. Ч. 2. 87 с.

15. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. М., 1958. 116 с.

## МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

**Черемных Наталья Викторовна**, музыкальный руководитель (высшая квалификационная категория), Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 17, г. Екатеринбург, Россия; [cheremnyh.nv@mail.ru](mailto:cheremnyh.nv@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам музыкального образования дошкольников, страдающих проблемами речевого аппарата. Рассматриваются эффективные коррекционные формы работы педагога-музыканта: логопедическая ритмика; работа с русскими народными и авторскими логопедическими распевками; слушание музыки; танцевальная и двигательная деятельность; театрализованные занятия. Данная статья будет интересна музыкальным руководителям, воспитателям и педагогам дополнительного образования дошкольных образовательных учреждений, а также студентам педагогических факультетов, желающим в дальнейшем посвятить свою профессиональную жизнь обучению детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; дошкольники; музыкальное образование; музыкальное искусство; начальное обучение музыке; коррекционная музыкальная деятельность; элементарное музицирование; логоритмическая гимнастика; попевки; танцевальная деятельность

## MUSICAL EDUCATION OF PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS

**Cheremnykh Natalia Viktorovna**, Music Director (Highest Qualification Category), Municipal Autonomous Preschool Educational Institution Kindergarten No. 17, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article is devoted to the issues of musical education of preschoolers suffering from problems of the speech apparatus. The effective correctional forms of the work of a teacher-musician are considered: speech therapy rhythemics; work with Russian folk and author's speech therapy chants; listening to music; dance and motor activity; theatrical classes. This article will be of interest to music directors, educators and teachers of additional education of preschool educational institutions, as well as students of pedagogical faculties who want to devote their professional lives to teaching preschool children in the future.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; preschoolers; musical education; musical art; initial music education; correctional musical activity; elementary music making; logarithmic gymnastics; singing; dance activity

Как известно, основными задачи музыкального воспитания дошкольников являются следующие:

– воспитание любви к музыке;

- развитие всех видов музыкального слуха (звуко-высотного, гармонического, ритмического);
- развитие певческих навыков;
- развитие танцевальных навыков;
- приобретение дошкольниками элементарных навыков музицирования;
- формирование музыкально-эстетического вкуса дошкольников;
- повышение творческой активности детей;
- приобретение навыков социального взаимодействия;
- воспитание морально-нравственных качеств дошкольников через приобщение к миру музыкальных образов;
- воспитание волевых качеств, внимательности, усидчивости.

Помимо основных задач музыкального воспитания ему свойственно решение проблем оздоровительного и коррекционного свойства:

- устранение проблем социального характера (таких как повышенная возбудимость и утомляемость, эмоциональная скованность и стеснительность в общении со сверстниками);
- укрепление органов дыхания, формирование правильной осанки и костно-мышечной системы;
- развитие всех компонентов устной речи;
- устранение дефектов произношения, профилактика дислексии.

К сожалению, согласно данным Всероссийской диспансеризации, количество детей с нарушениями здоровья за последние годы значительно увеличилось. В связи с тем, что речь человека является одной и самых сложных психических функций, наиболее частыми являются именно речевые расстройства.

Важнейшим элементом музыкальных занятий, проводимых с детьми с нарушениями речи, является логопедическая ритмика, в процессе подготовки к которой музыкальный работник тесно сотрудничает с логопедом дошкольного образовательного учреждения. Живое музыкальное инструментальное сопровождение является неотъемлемой частью логоритмических занятий, оно позволяет активизировать ритмический слух детей, эффективно развивать его и закреплять полученные результаты. Развитие музыкального слуха в свою очередь повлечет за собой улучшения в сфере речевого и психомоторного развития. Ритмика включает в себя множество различных форм работы, направленных на проявление координации между речью и движениями; укрепление речевого аппарата и органов дыхания; развитие мелкой моторики; коммуникативной и двигательной активности.

Весьма эффективными в работе музыканта с детьми с нарушениями речи являются индивидуально подобранные распевки на основе русского народного фольклора и авторского музыкального и текстового материала.

ла. Длительность музыкальных фраз, пропеваемых детьми с речевой патологией, должна соответствовать уровню развития и особенностям состояния их дыхательного аппарата. После знакомства воспитанников с вокальной основой попевки педагог может дополнить упражнение односложными танцевальными элементами, подвижными упражнениями или пальчиковой гимнастикой. Танцевальная деятельность под попевки и иной вокальный материал является важным элементом на пути к устранению речевых дефектов дошкольников, позволяет скорректировать и улучшить двигательные навыки.

Одновременно с этим решаются и различные задачи речевого генеза: прорабатывание и дальнейшая постановка шипящих, свистящих звуков с целью их дальнейшей автоматизации и дифференцирования в свободной речи.

Благодаря рифмованной форме текстового содержания попевок дети, у которых наблюдаются сложности с сочетанием движений с ритмом музыкального материала, могут значительно быстрее усвоить упражнение.

Также содержится огромное количество музыкально-танцевальных задач: дети учатся правильно распределять двигательные элементы согласно музыкальной ткани, стремятся выполнять их в соответствии со скоростью и настроением музыки, усваивают основные танцевальные элементы, которые в дальнейшем смогут комбинировать в танцевальные связки и блоки.

В процессе прослушивания попевок и иного музыкального материала дошкольники учатся определять и описывать характер музыкального произведения, тем самым обогащая спектр своих эмоциональных познаний.

Неоценимую роль в эффективной коррекционной педагогике играет театрализованная деятельность дошкольников. Изображая голосом крики птиц и зверей, различных героев кукольных театральных постановок, дошкольники погружаются в наиболее естественную для них форму деятельности-игру, в процессе озвучивания персонажей им удастся не только раскрепоститься эмоционально, но и улучшить произношение и дикцию. Дети, испытывающие трудности с речью, зачастую являются несмелыми, стеснительными и зажатыми в общении со сверстниками. В процессе перевоплощения в какого-либо персонажа они постепенно преодолевают неуверенность в себе, становятся более раскованными, отзывчивыми и смелыми, стремятся выразить себя. Театральная деятельность способствует развитию творческого мышления воспитанников, дарит им положительный настрой и чувство личной полноценности и успешности.

Эффективной формой работы с детьми с речевыми нарушениями является музицирование, игра в детском шумовом оркестре. Используемые инструменты должны отличаться по своему тембру и динамике. Му-

зицирование позволяет развить координацию, мелкую моторику, ритмический, звуко-высотный и тембральный слух.

Сложно переоценить влияние музыки на развитие детского таланта и способностей. Познакомив воспитанников с шедеврами мировой музыки, научив их слушать и слышать этот необычайный язык, педагог сможет найти дорогу к детскому сердцу и душе, сможет взрастить ростки эстетического вкуса и творческого воображения, параллельно с этим решая педагогические, коррекционные и здоровьесберегающие задачи.

### Литература

1. Анисимова М. В. Музыка здоровья. Программа музыкального здоровьесберегающего развития дошкольников. М., 2014. 34 с.

2. Богуславская З. М., Смирнова Е. О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста: Книга для воспитателя детского сада. М., 1991. 412 с.

3. Боромыкова О. С. Коррекция речи и движения с музыкальным сопровождением: комплекс упражнений по совершенствованию речевых навыков у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи // Молодой ученый. 1999. № 30 (268). С. 1–3.

4. Волосовец Т. В., Кутепова Е. Н., Ярыгин В. Н. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. М., 2011. 580 с.

5. Гаубих Ю. Г., Косова Г. В., Липкина Ю. С. Игры в логопедической работе с детьми: Пособие для логопедов. М., 1979. 307 с.

6. Грузова М. Ю. Музыкально-дидактические игры с детьми раннего дошкольного возраста (с 2 до 3 лет). СПб., 2019. 605 с.

7. Елисева Е. И., Родионова Ю. Н. Ритмика в детском саду : методическое пособие. М., 2012. 811 с.

8. Ельцова О. М., Прокопьева Л. В. Детское речевое творчество на основе сказочного сюжета. СПб., 2016. 316 с.

9. Зайцева Л. И. Речевые, ритмические и релаксационные игры для дошкольников. СПб., 2013. 405 с.

10. Киселева Т. В., Манакова Л. А. Логопедическая ритмика в системе коррекционно-развивающей работы с детьми 3–4 лет с ТНР. СПб., 2019. 511 с.

11. Киселева Т. В., Манакова Л. А. Логопедическая ритмика в системе коррекционно-развивающей работы с детьми 4–5 лет с ТНР. СПб., 2022. 405 с.

12. Микляева Н. В., Полозова О. А., Родионова Ю. Н. Фонетическая и логопедическая ритмика в ДОУ. М., 2004. 247 с.

13. Можгова Е. И. Литературно-музыкальные занятия для детей от 1,5 до 3 лет. СПб., 2018. 400 с.

14. Нищева Н. В., Гавришева Л. Б. Новые логопедические распевки, музыкальная пальчиковая гимнастика, подвижные игры : учебно-методическое пособие для педагогов ДОУ. СПб., 2018. 300 с.

15. Сакулина Т. И. Практический материал для логоритмических занятий. СПб., 2015. 306 с.

16. Судакова Е. А. Логоритмические музыкально-игровые упражнения для дошкольников. СПб., 2020. 304 с.

## МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ ДОШКОЛЬНИКОВ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

**Черникова Юлия Александровна**, студент магистратуры 2 курса Института специального образования и психологии, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия; ChernikovaYA@mgpu.ru

**Научный руководитель: Филатова Ирина Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии, Московский государственный педагогический университет, г. Москва, Россия; filatovai@mgpu.ru

**Аннотация.** В статье поднимается проблема кризиса начального обучения грамоте. Представлен анализ традиционных методов обучения грамоте, появившихся еще в прошлом веке и оставшихся актуальными до сих пор. Также в статье проведен краткий обзор структуры логопедических букварей для детей дошкольного возраста. Выявлена востребованность таких пособий среди родителей, желающих самостоятельно обучить своего ребенка чтению до поступления в школу. Проанализированы используемые методы обучения, порядок изучения букв, наличие коррекционной составляющей и качество визуализации материала.

**Ключевые слова:** начальное обучение грамоте; методы обучения; дошкольники; звуковой аналитико-синтетический метод; логопедические буквари; обучение чтению; чтение детей

## METHODS OF TEACHING LITERACY TO PRESCHOOLERS: CURRENT TRENDS

**Chernikova Yulia Alexandrovna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student of the Institute of Special Education and Psychology, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

**Scientific adviser: Filatova Irina Aleksandrovna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

**Abstract.** The article raises the problem of the crisis of primary literacy education. An analysis of the traditional methods of teaching literacy, which appeared in the last century and have remained relevant to this day, is presented. The article also provides a brief overview of the structure of speech therapy primers for preschool children. The demand for such benefits among parents who want to independently teach their child to read before entering school has been revealed. The teaching methods used, the order of learning letters, the presence of a correctional component and the quality of visualization of the material are analyzed.

**Keywords:** initial literacy education; teaching methods; preschoolers; sound analytic-synthetic method; speech therapy primers; learning to read; children reading

С каждым годом количество детей, испытывающих трудности в обучении чтению, растет. Общество столкнулось с кризисом начального

обучения [3–5]. Родители обучают детей чтению ещё до поступления в школу. В настоящее время идет поиск новых методов и технологий обучения грамоте, которые можно использовать в сложившейся ситуации.

В современном обществе преобладает тенденция обучать детей чтению до поступления в школу. Это происходит повсеместно и уже является нормой. В ФГОС ДОО навыки чтения не обозначены как целевые ориентиры. Такое преждевременное обучение чтению обычно осуществляется дома под надзором родителей.

Большое количество разнообразных учебных пособий: букварей, азбук и словарей можно встретить на полках в магазине и найти в интернете. Но лишь малая часть из них рекомендована Министерством образования для обучения грамоте, остальные не имеют сертификации.

В настоящее время обучение грамоте детей дошкольного возраста приобрело статус социального заказа. Родители хотят научить читать своих подрастающих детей. При приеме в гимназии, лицеи и школы с углубленным изучением иностранного языка отдается предпочтение читающим дошкольникам.

Некоторые современные ученые считают, что дошкольники готовы к обучению грамоте уже к четырем годам. Именно период с четырех до пяти лет считают периодом «языковой одаренности», когда дети особенно восприимчивы к звуковой стороне речи [2].

Известный российский психолог Р. С. Немов [11] настаивает на том, что научение детей грамоте можно и необходимо перенести из младшего школьного в дошкольный возраст и сделать обязанностью дошкольного обучения. При этом нельзя начинать обучение грамоте ребенка 2–3 лет, когда его мозг еще не созрел для этого.

Еще в прошлом веке такие российские ученые, как Л. С. Выготский [6], Л. И. Божович [2], А. П. Усова [16], Е. И. Тихеева [14], признавали возможность обучения грамоте дошкольников.

Развитие методики обучения грамоте тесно связано с поисками эффективных приемов обучения письменной речи, наблюдений и открытий, гипотез, инновационных прорывов, оценка которых позволит ответить на актуальные вопросы дидактики. Обучение грамоте подразумевает развитие у детей навыка чтения и письма. Для каждого ребёнка необходимо подобрать ту программу, по которой обучение будет наиболее успешным и эффективным.

Существуют следующие методы обучения грамоте: буквослагательный, слоговой, звуковой, глобальный, звуковой аналитико-синтетический [13].

Буквослагательный метод являлся первым методом, который начал применяться в обучении грамоте. Детям предлагалось в алфавитном порядке заучить акрофонические названия букв, не зная их звуковое значение.



По слоговому методу единицей чтения выступала не буква, а слог. Звуковое значение букв при этом не сообщалось [13]. Ученикам требовалось выучивать сразу слоги. Недостатком данного обучения являлось то, что детям приходилось зазубривать редкие и ненужные варианты слогов, которые порой не используются в русском языке. В настоящее время отголоски слогового метода можно обнаружить в пособиях по обучению чтению: кубики Зайцева, динамические кубики Чаплыгина, говорящий электронный плакат «Знаток» [4].

По аналитическому методу В.А. Золотова и синтетическому звуковому методу Н. А. Корфа детям сообщалось звуковое значение букв [13]. Аналитический звуковой метод В. А. Золотова [13] состоял из упражнений, направленных на анализ (вычленение) отдельных единиц из звучащей речи.

Синтетический звуковой метод Н. А. Корфа [13] совершенно противоположен предыдущему. Обучение грамоте начиналось с изучения отдельных звуков, а затем – соответствующих букв. Далее переходили к синтезу: из отдельных звуковых значений собирался слог, а из слогов – слово. Чтение по этому методу – называние ряда звуков, обозначаемых буквами. При таком чтении возникали трудности звукослияния.

В современных школьных букварях очень много упражнений, направленных на анализ по наглядной опоре (по схемам), а в дошкольных пособиях преобладают в основном синтетические упражнения, направленные на слияние букв. Дошкольникам сразу разъясняется звуковое значение буквы. Проблемы звукослияния создатели букварей стараются решить путём протягивания звука перед следующей буквой, которая встретится в слове. Используются изображения букв, где от первой буквы ко второй бежит человечек. Выполняя это задание, ребенок должен протягивать первую букву, анализируя в этот момент, какая будет следующей. Однако трудность состоит в том, что детям предлагается одно звуковое значение буквы, несмотря на то, что буква может в разных случаях передавать мягкий или твердый согласный звук [13].

Метод глобального чтения, появившийся в начале 1920-х годов, заключается в том, что слово является единицей чтения и запоминается как иероглиф. Дети зрительно запоминают слова: перерисовывают их, читают по общему виду, угадывают по картинкам. Затем переходят к буквенному анализу выученных слов.

Возрождение метода целых слов в современности можно обнаружить в методике Глена Домана: ребенку в раннем возрасте демонстрируется картинка с написанным словом и озвучивается это слово [4].

В 1864 году К. Д. Ушинским был предложен и описан в книге «Родное слово» звуковой аналитико-синтетический метод обучения [13]. Константин Дмитриевич разработал конкретные методические приемы выпол-

нения специальных упражнений, направленных на звуковой анализ и синтез, для подготовки детей к усвоению грамоты на основе этого метода.

В начале XX века Н. Ф. Бунаков, Д. И. Тихомиров, В. А. Флеров вносили различные изменения в звуковой аналитико-синтетический метод. Работа над усовершенствованием метода ведется и в настоящее время.

Сейчас общество интересуется методами обучения грамоте и ищет новые технологии, которые можно было бы использовать как альтернативные школьным. С этой целью множество старых букварей (букварь В. П. Вахтерова, букварь Д. и Е. Тихомировых и др.) переиздают.

Помимо обычных букварей и азбук, которые переиздаются, создаются новые «логопедические» буквари. Такие буквари составляют почти половину всех дошкольных учебных пособий, представленных на рынке.

В качестве примера можно привести логопедические буквари С. В. Батяевой [1], Н. С. Жуковой [8], Т. Г. Ильиной [9], Е. М. Косиновой [10], Н. В. Нищевой [12], Т. А. Ткаченко [15] и другие. Сходство всех перечисленных выше пособий в том, что все они построены на использовании звукового аналитико-синтетического метода. Звуковое значение буквы изначально предъявляется ребенку, а в упражнениях отрабатываются навыки звукового анализа и синтеза.

Обычно в этих пособиях сначала предъявляется буква, сообщается звук, далее эта буква отрабатывается на чтении в слогах, словах и предложениях. При этом выделяется букварь Т. А. Ткаченко [15]: в нем буквы даются блоками.

Значительные различия логопедических букварей проявляются в последовательности изучения букв. Каждый автор, стараясь облегчить ребенку путь в сложные звукобуквенные отношения, выбирает свой порядок букв. Порой, стараясь упростить материал и меняя буквы местами, авторы сталкиваются с массой других возникающих проблем.

Традиционно, еще с советского времени, буквы изучались в такой последовательности: соноры, парные глухие и звонкие согласные, йотированные гласные. Пример традиционного порядка букв можно обнаружить в букваре Н. С. Жуковой [8], который наиболее популярен в современном обществе.

Значительное преимущество логопедических букварей в сравнении с обычными дошкольными пособиями проявляется в том, что они в наиболее легкой форме преподносят материал. Тексты, предъявляемые в упражнениях для чтения, адаптированы для дошкольников. Они состоят из простых предложений и знакомых слов.

Помимо этого, в таких букварях присутствуют элементы коррекции. Предлагаются упражнения на дифференциацию сходных звуков, на развитие зрительного гнозиса [3–5].

Несмотря на большое количество положительных моментов, в логопедических пособиях встречаются недостатки визуализации материала для чтения: шрифт с засечками, несоблюдение интервалов, излишняя пестрость страниц, перегруженность лишними символами и т. д.

Подводя итог анализа методов обучения грамоте дошкольников, можно сделать вывод, что элементы разных методов обучения прошлого времени обнаруживаются и в школьных, и в дошкольных пособиях современности. Однако, звуковой аналитико-синтетический метод совершенствуется, развивается и остается до сих пор наиболее актуальным видом обучения. Он весьма многообразно представлен у авторов разных пособий [1; 7–10; 12; 15].

### Литература

1. Батяева С. В. Логопедическая азбука: комплексная авторская методика по обучению чтению: для дошкольного возраста. М., 2017. 191 с.

2. Божович Л. И. Вопросы психологии личности школьника : сборник статей. М., 1961. 407 с.

3. Величенкова О. А. Логопедический букварь как современный образовательный феномен. М., 2018. 287 с.

4. Величенкова О. А. О невариативной технологии развития навыка чтения у первоклассников с предрасположенностью к дислексии // Мир специальной педагогики и психологии. М., 2015. Вып. 3. С. 43–53.

5. Величенкова О. А. Первоклассники с предрасположенностью к дислексии: проблемы обучения грамоте в общеобразовательной школе // Начальная школа: проблемы и перспективы, ценности и инновации. 2016. № 9. С. 48–52.

6. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. М., 1995. 527 с.

7. Жукова О. С. Логопедический букварь. М., 2016. 127 с.

8. Жукова Н. С. Букварь: пособие по обучению дошкольников правильному чтению. Москва, 2017. 95 с.

9. Ильина Т. Г. Игровой букварь для детей 5–7 лет с речевыми нарушениями: обучение чтению по методике Г.А. Каше. М., 2015. 176 с.

10. Косинова Е. М. Логопедический букварь : учеб. пособие. М., 2006. 112 с.

11. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. М., 1997. Кн. 1. 688 с.

12. Нищева Н. В. Мой букварь : кн. для обучения дошкольников чтению. СПб., 2004. 119 с.

13. Рамзаева Т. Г., Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах : учеб. пособие. М., 1979. 431 с.

14. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). М., 1981. 144 с.

15. Ткаченко Т. А. Букварь. М., 2012. 102 с.
16. Усова А. П. Обучение в детском. М., 1981. 176 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Чичканова Ирина Геннадьевна**, учитель-логопед, МБДОУ «Детский сад № 18», г. Серов, Россия; ira.chichkanova@mail.ru

**Аннотация.** Данная статья затрагивает вопрос формирования слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста. Практика коррекционной работы, показывает, что усвоение слогового состава слова одна из приоритетных и сложных задач в логопедической работе с детьми дошкольного возраста. Несвоевременное оказание логопедической помощи или ее отсутствие в дальнейшем приведет к возникновению трудностей при развитии фонематических процессов, обогащении и актуализации словаря, формировании грамматического строя, развитии связной речи, в школе при усвоении процессов письма и чтения.

В данной статье описаны типы нарушений слоговой структуры слова и этапы коррекционной работы по формированию слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста. Содержание работы подготовительного этапа предполагает развитие чувства ритма, формирование восприятия ритмической структуры слова. Основной этап заключается в коррекционной работе на уровне гласных звуков, слогов, слов, фразы. Коррекционная работа по преодолению нарушений слоговой структуры слова будет успешна, если в основе будут лежать принципы комплексности, системности, ведущей деятельности, наглядности.

Автором предлагаются различные задания, упражнения игры для успешного усвоения детьми слогового состава слов. Материалы будут полезны педагогам при формировании слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; дошкольники; логопедическая работа; логопедическая помощь; слоговая структура слова; чувство ритма; слог; индивидуально-дифференцированный подход

## FORMATION OF THE SYLLABIC STRUCTURE OF THE WORD IN PRESCHOOL CHILDREN

**Chichkanova Irina Gennadievna**, Teacher-Speech Therapist, Kindergarten No. 18, Serov, Russia

**Abstract.** This article deals with the formation of the syllabic structure of the word in preschool children. The practice of correctional work shows that the assimilation of the syllabic composition of the word is one of the priority and difficult tasks in speech therapy work with preschool children. Untimely provision of speech therapy assistance or its absence in the future will lead to difficulties in the development of phonemic processes, the enrichment and updating of the dictionary, the formation of grammatical structure, the development of coherent speech, in school during the assimilation of writing and reading processes.

This article describes the types of violations of the syllabic structure of the word and the stages of correctional work on the formation of the syllabic structure of the word in preschool children. The content of the preparatory stage involves the development of a

sense of rhythm, the formation of perception of the rhythmic structure of the word. The main stage consists in correctional work at the level of vowel sounds, syllables, words, phrases. Correctional work to overcome violations of the syllabic structure of the word will be successful if the principles of complexity, consistency, leading activity, visibility are based on.

The author offers various tasks, exercises and games for the successful assimilation of syllabic composition of words by children. The materials will be useful to teachers in the formation of the syllabic structure of the word in preschool children.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; preschoolers; speech therapy work; speech therapy assistance; syllabic structure of the word; sense of rhythm; syllables; individually differentiated approach

Проблема усвоения детьми слоговой структуры слова один из актуальных вопросов в настоящее время, данный дефект характеризуется трудностями произношения слов различного слогового состава. Исследователи отмечают, нарушения слоговой структуры слов несет за собой следующий ряд последствий: трудности с накоплением словарного запаса, сложности формирования грамматического строя, развития связной речи, усвоения процессов письма и чтения.

Проблему формирования слоговой структуры рассматривали З. Е. Агранович, Г. В. Бабина, С. Е. Большакова, А. Н. Гвоздев, Р. Е. Левина, А. К. Маркова, Т. А. Ткаченко, Н. С. Четверушкина, авторы в своих работах подчеркивали необходимость коррекционной работы по формированию слоговой структуры слова у детей.

А. К. Маркова выделяет следующие типы нарушений слоговой структуры слова: нарушение количества слогов, последовательности слогов, искажение структуры отдельного слога; персеверации (циклическое повторение одного слога), антиципации (замена предшествующих звуков последующими); контаминации (смешение элементов слов).

Работу по формированию слоговой структуры слова необходимо проводить индивидуально, учитывать психические особенности ребенка, его работоспособность, речевые возможности и характер нарушения слоговой структуры слова. Коррекционная работа состоит из нескольких этапов:

1. Формирование предпосылок развития слоговой структуры слова.
2. Работа над гласными звуками.
3. Работа над слогами.
4. Работа над словами.

Подготовительный этап – это развитие чувства ритма, формирование восприятия ритмической структуры слова. Необходимо проводить комплексную работу по формированию ритмических навыков. Прежде чем начинать работу над словами, нужно научить ребенка хлопать тихо и громко, хлопать один раз и несколько раз с разным ритмом, стучать ритмично в бубен и другие музыкальные инструменты.

Работа начинается с ритма-повтора, например, выкладываются карточки с каплями в горизонтальный ряд на одинаковых промежутках друг от друга, взрослый отбивает ритм со словами кап-кап-кап, затем отбивается ритм сопряжено с ребенком, далее ребенок отбивает ритм самостоятельно, при возможности говорит. Капли выкладывают вертикально, работа проводится в такой же последовательности.

Для отработки ритма-повтора составляются дорожки из одинаковых предметных карточек, карточек-действий, камешков Марблс, предметов, геометрических фигур и отбивается ритм: сколько предметов, столько отхлопать или оттопать или стукнуть бубном, используются звукоподражания.

Приведем примеры игр, которые можно использовать на занятиях.

#### *Упражнение «Сосчитай правильно»*

*Вариант 1. Ребёнок хлопает в ладоши или отбивает ритм на музыкальном инструменте столько раз, сколько точек выпало на кубике.*

*Вариант 2. Логопед воспроизводит звукоподражания, ребёнок считает их и поднимает карточку с соответствующей цифрой.*

#### *Упражнение «Воробушек».*

*Ребенок по стучу в бубен должен определить, сколько зернышек склевал воробушек.*

На данном этапе необходимо, соотнести ритм с темпом речи. Предлагается следующее задание, перед ребенком выкладываются 3 картинки с изображением медведя в ряд. Говорит логопед «Идет медведь», отбивает ритм, громко говоря «топ – топ – топ», между словами большие паузы, ребенок повторяет ритм. Затем кладут 3 картинки с изображением лисы, логопед произносит «Идет лиса», отбивает ритм, проговаривая «топ – топ – топ» потише, паузы между словами становятся меньше, затем повторяет ребенок. Выкладываются 3 картинки с зайцем, логопед говорит, что бежит заяц и отбивает ритм, произнося «топ – топ – топ» еще тише, паузы между словами становятся еще меньше, ребенок повторяет.

#### *Игра «Дождь»*

*Логопед «Начинается дождь, капли падают редко кап – кап – кап» (длинные паузы между ударами, сильный хлопок), логопед «Пошел сильный дождь кап – кап – кап» (маленькие промежутки, быстрые хлопки).*

Начинаем работать с ритмом-чередования, используем картинки, звукоподражания, предметы, двигательные упражнения. Воспроизводим ритмический рисунок в различных комбинациях. Варьируем силу хлопков, постукиваний имитируя чередование сильных и слабых слогов, звукоподражаний. Удары чередуем тихий, сильный (хлопок, топот, музыкальные инструменты).

Сначала отрабатывается ритм-чередование из предметов, картинок. Выкладывается линейная последовательность: морковь, яблоко, листик.

Закрываются картинки, просят ребенка выполнить эту последовательность. Затем меняется последовательность картинок.

Используются графические упражнения на переключение. При выполнении заданий используется чередование двух-трех геометрических фигур, различных предметов (упражнение «Яблочки» предлагается чередование яблок разного цвета: красный – желтый – зеленый).

Применяется ритм-чередование с опорой на наглядность, выкладываем ряд из двух разных предметов в определенной последовательности, чередуем разные хлопки, удары, двигательные упражнения (прыжки, топот и т. д), например: яблоко – 1 хлопок, листочек – 2 хлопка по коленкам. Предлагается игра «Бубны», перед ребенком картинка с бубнами большого и маленького размера в определенной последовательности (Большой бубен – длинный хлопок, маленький бубен – короткий хлопок). Ребенок отстукивает данный ритм

#### *Игра «Молоточек»*

*Ребенок должен отстучать игрушечным молотком заданный ритм. При этом сначала разноударные ритмы. Логопед говорит: «Забей большие и маленькие гвоздики».*

Используются серии ритмических структур по образцу, ребенку предлагается повторить за логопедом серии ритмических структур: П П I; I П I и т. д.

Когда многие задания будут выполняться без особых трудностей, переходим к произнесению гласных, В начале этапа произносим только один гласный звук один раз или несколько раз (короткий, длинный, громко, тихо, шепотом), сначала всегда сопряжено с ребенком, затем ребенок отраженно, далее самостоятельно. При работе с гласными звуками применяются символы гласных звуков, обращается внимание ребенка на артикуляционный образ звука, соотношение его с символом.

#### *Упражнения на уровне звуков*

*Ребенок столько раз произносит звук [о] или любой другой звук, сколько раз логопед хлопнет в ладоши.*

*Произнести столько раз звук, сколько изображено на карточке символов гласного звука.*

*Кидаем кубик, какое число выпало на кубике, сколько раз произнести заданный звук.*

*Выкладывается логопедом или ребенком буква А из счетных палочек или дается символ звука [А], от данного звука ребенок выкладывает линии из счетных палочек красного цвета первую линию из одной палочки, вторую линию из 2 палочек, третью линию 4 палочек, просим произнести звук, учитывая длину линий, это упражнение выполняем с любым гласным звуком.*



Затем чередуем гласные звуки по 2 звука: например, [а – и], [а – у], по 3, 4 звука и т.д. Далее работаем со звуко сочетаниями, состоящими из гласных звуков: АУ, УА, используются символы звуков, картинки, фишки.

После работы над гласными звуками, переходим на уровень слогов, Работа проходит поэтапно. На всех этапах отработки слогов, цепочек слогов, проговариваем слоги сначала медленно, сопряжено с ребенком, затем ребенок говорит самостоятельно.

Этапы работы над уровнем слогов:

1. Слогосочетания: одинаковый согласный и гласный звук: му – му.

Слог произносим медленно, звуки тянем, затем выкладывается слог, под ним фишки, сколько фишек, столько раз надо произнести данный слог. Для отработки слогов используются геометрические фигуры, музыкальные инструменты, хлопки, кинезиологические, двигательные упражнения, различные мячики, затем проговариваются обратные слоги: ам, ом.

#### *Упражнения на уровне слогов*

*Произносить цепочку слогов с одновременным нанизыванием колец на пирамидку (перекладыванием камешков или бусинок).*

*«Колечки» – на каждый слог поочередно соединяем в кольцо большой палец с указательным, средним, безымянным, мизинцем.*

2. Слогосочетания: одинаковый согласный и разные гласные, например, ны – нэ.

3. Слогосочетания: разный согласный и одинаковый гласный звук, например, ма – да.

4. Слогосочетания: согласный и разный гласный (из данных слогов уже получаются слова).

На данном этапе проговариваются как сочетания слогов ма-ну, так и сочетания, которые образуют слова слоговой структуры 1 класса, например: ко-ни, ли-са (с опорой на картинку). Проговариваем слово медленно, сопряжено с ребенком по слогам. Затем ребенок проговаривает слово сам, по слогам (для этого используем фишки). Далее следует, произносить слово, ускоряя темп, без больших пауз между слогами, получается плавный переход от слога к слову.

В зависимости от сложности нарушений, времени коррекции на занятии отрабатывается разное количество слов. На следующем занятии предыдущие слова закрепляются и даются новые (опираемся на возможности ребенка).

Когда ребенок правильно проговаривает слово, соблюдая слоговую структуру, с этим словом составляются словосочетания, формируется функция словоизменения: множественное число (нота – ноты), со словом «это» – отрабатываем именительный падеж (это оса), для работы с винительным падежом используем, например, слово «вижу», с родительным падежом применяем слово «нет» (картинку закрываем).

Закрепляем произнесение слов в упражнениях и играх, используют лабиринты, коллажи, домино, тени предметов, цепочки слов на переключаемость, включение слова в чистоговорки: «*та-та-та* – это вата»), во фразу: «Таня ела киви. Таня ела кашу». Отработав множество упражнений, когда ребенок без затруднений говорит слова слоговой структуры 1 класса, переходим к следующему классу слов.

Во время работы со словами слоговой структурой с 1 по 4 класс начинают проговаривать слоги со стечениями, сначала проговариваются медленно, сопряжено, делаем небольшую паузу между первым согласным и остальной частью слога. Потом произносят слоги без паузы, сначала сопряжено, затем говорит ребенок самостоятельно. Как у ребенка получается данный слог, он проговаривает цепочку с данным слогом, далее мы оставляют в слоге эти же согласные, но меняют гласные звуки. Также работаем с другими стечениями согласных. После формирования слоговой структуры слов 4 класса слов, начинается активная работа со словами 5 класса со стечением согласных. Отработав несколько слогов со стечениями, начинают проговаривать слова, используют игры, дети выполняют со словами данного класса разные упражнения, учатся говорить словосочетания, предложения со словами данного класса.

Отработав слова слоговой структуры 5 класса, переходим к следующему. Так постепенно отрабатываются все типы слоговой структуры слова. При коррекционной работе можно использовать следующие игры.

*Игра «Какое слово отличается»*

*Логопед называет серию слов, дети определяют лишнее слово: бак, рак, мак, ветка. Вагон, бутон, батон, самолёт.*

*Игра «Назови одинаковый слог»*

*Ребёнок должен найти одинаковый слог в предложенных словах на картинках: (ракета карета, ребята, лопата, монета).*

*Игра «Конец слова за тобой»*

*Логопед начинает слово и бросает мяч ребёнку, он добавляет одинаковый слог, например, ша: ка..., Да..., Ма..., Ми...*

*Игра «Назови правильное слово»*

*Логопед показывает картинку сам предмет и произносит звуко сочетание. Ребёнок поднимает руку, когда услышит правильное название предмета и называет его Мосалёт, Ломасёт, Самолёт.*

*Игра «Лови мяч»*

*Взрослый кидает мяч и говорит первый слог слова. Ребенок возвращает мяч обратно, говоря следующий слог, прилагается картинка.*

Работа по формированию слоговой структуры слова будет эффективной, если в системе коррекционного обучения применять индивидуально-дифференцированный подход, учитывая речевые возможности и

степень нарушения слоговой структуры слова и опираться на принципы комплексности, системности, ведущей деятельности и наглядности.

### Литература

1. Агранович З. Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слова у детей. СПб, 2009. 48 с.
2. Бабина Г. В., Сафонкина Н. Ю. Слоговая структура слова: Обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. М., 2010. 96 с.
3. Большакова С. Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей : методическое пособие. М., 2009. 56 с.
4. Волкова Л. С. Обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи. М., 2004. 280 с.
5. Волосовец Т. В. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников. М., 2004. 287 с.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1999. 352 с.
7. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961. 154 с.
8. Жукова Н. С., Мастюкова Е. Н., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург, 2004. 305 с.
9. Канцельсон С. Д., Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса. Саратов, 1981. 192 с.
10. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. М., 1967. 58 с.
11. Кондратенко И. Ю. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте. М., 2005. 224 с.
12. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. СПб., 2003. 160 с.
13. Левина Р. Е. Изучение неговорящих детей (алаликов) : хрестоматия по логопедии. М., 1997. 560 с.
14. Левина Р. Е. Педагогические вопросы патологической речи детей. М., 1967. 12 с.
15. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. 214 с.
16. Лурия А. Р. Язык и сознание. М., 1979. 320 с.
17. Маркова А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / под ред. Р. Е. Левиной. М., 1961. С. 59–70.
18. Ткаченко Т. А. Слоговая структура слова. Коррекция нарушений. Логопедическая тетрадь. М., 2008. 48 с.
19. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. М., 2007. 244 с.
20. Четверушкина Н. С. Слоговая структура слова: системный метод устранения нарушений. М., 2017. 192 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

**Шамагина Ольга Михайловна**, студентка 2 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; учитель-логопед, Детский сад «Рябинушка», с. Патруши, Россия; vtoro1ya@mail.ru

**Научный руководитель: Каракулова Елена Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Аннотация.** В статье представлен краткий анализ литературы по изучению и формированию лексической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня. Раскрывается актуальность проблемы формирования глагольной лексики у детей данной категории. Описаны методики по изучению уровня сформированности глагольного лексикона, представлены результаты констатирующего эксперимента, которые показали своеобразие и недостаточность предикативного словаря у старших дошкольников в экспрессивной и импрессивной речи. Результаты проведенной диагностики позволили определить направления логопедической работы по формированию глагольной лексики у дошкольников. В статье описаны методы коррекционной работы по уточнению, активизации глаголов у дошкольников 5–6 лет с ОНР III уровня и примеры заданий, игр, направленных на развитие предикативной лексики, что позволяет говорить о практической значимости данного исследования.

Статья может быть интересна специалистам, работающим в сфере дошкольного образования: учителям-логопедам, воспитателям, тьюторам, студентам дефектологических факультетов.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; старшие дошкольники; ОНР; общее недоразвитие речи; глагольная лексика; активный словарь; пассивный словарь; семантические поля; грамматический строй речи; словесные методы; наглядные методы

## **FORMATION OF VERBAL VOCABULARY IN OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH OF THE III LEVEL**

**Shamagina Olga Mikhailovna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia; Speech Therapist Teacher, Kindergarten "Ryabinushka", Patrushi, Ekaterinburg

**Scientific adviser: Karakulova Elena Viktorovna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article presents a brief analysis of the literature on the study and formation of the lexical side of speech in older preschoolers with general speech underdevelopment (ONR) of the III level. The urgency of the problem of the formation of verbal vocabulary in children of this category is revealed. The methods for studying the level of the verb lexicon are described, the results of the ascertaining experiment are presented, which showed the uniqueness and insufficiency of the predicative vocabulary in older preschoolers in expressive and impressive speech. The results of the diagnostics made it possible to determine the directions of speech therapy work on the formation of verbal vocabulary in preschoolers. The article describes the methods of correctional work to clarify, activate verbs in preschool children 5–6 years old with ONR level III and examples of tasks, games aimed at the development of predicative vocabulary, which allows us to talk about the practical significance of this study.

The article may be of interest to specialists working in the field of preschool education: speech therapists, educators, tutors, students of defectology faculties.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; older preschoolers; general underdevelopment of speech; verb vocabulary; active dictionary; passive dictionary; semantic fields; grammatical structure of speech; verbal methods; visual methods

Особенностями детей с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня является несформированность всех компонентов речи, относящихся к звукопроизношению, фонематическому слуху и восприятию, а также к лексико-грамматическому строю речи. Р. Е. Левина отмечает у детей данной категории словарный запас, не соответствующий онтогенезу, трудности в образовании и изменении слов, неточное употребление некоторых слов [5]. Одной из важных задач коррекционной работы с детьми, имеющими ОНР, является преодоление грамматических ошибок и расширение объёма активного и пассивного словаря.

Исследования С. Н. Коноваловой, Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой, Т. Б. Филичевой указывают на то, что активный и пассивный словарный запас – это важный компонент речевого развития ребенка дошкольного возраста. Активная речь, наполненная предикатами, является одним из показателей высокого уровня речевого развития согласно онтогенезу. И напротив, бедный словарный запас свидетельствует о низком уровне сформированности речи. Дети, обладающие сниженным уровнем активного словаря, испытывают трудности в речевой коммуникации с окружающими и сложности в освоении образовательных программ [6; 10; 15].

В своих исследованиях авторы отмечают важность в коррекционной работе по формированию лексической стороны речи у детей 5–6 лет с ОНР III уровня по следующим направлениям: обогащение словаря, формирование навыков подбора слов-синонимов и слов-антонимов, обучение согласованию разных части речи, развитие навыка словообразования [9; 13].

Вопросами формирования и развития лексической стороны речи детей с общим недоразвитием речи занимались Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Е. М. Мастюкова, Н. В. Серебрякова, Т. Б. Филичева и дру-

гие [4; 6; 7]. Несмотря на многочисленные исследования, проблема формирования глагольной лексики у детей с ОНР III уровня по-прежнему актуальна и требует дальнейшего изучения.

Первостепенное значение, для выявления особенностей глагольной лексики у дошкольников с ОНР III уровня, имеет исследование показателей сформированности данного компонента речи. С этой целью нами проведен констатирующий эксперимент на базе детского сада «Рябинушка», село Патруши, Свердловская область. На диагностическом этапе работы использованы методики Е. Ф. Архиповой и Н. С. Жуковой [2; 3].

В программу диагностики глагольного словаря вошли следующие разделы:

1. Исследование пассивного глагольного словаря.
2. Исследование активного глагольного словаря.
3. Исследование семантической структуры глагола и лексической системности.
4. Исследование грамматического строя речи.

В констатирующем эксперименте приняли участие 10 детей в возрасте 5–6 лет с ОНР III уровня. Диагностический комплекс содержал 141 задание. При выполнении ребенком от 1 до 83 заданий уровень глагольного словаря считать низким, при выполнении от 84 до 111 проб – средним, при выполнении более 111 заданий – высоким. Анализ результатов показал, что 8 детей (80%) имеют средний уровень сформированности глагольной лексики, 2 ребёнка (20%) – низкий уровень.

При исследовании уровня сформированности лексической стороны речи, получены следующие результаты: 80% участников констатирующего эксперимента продемонстрировали высокие показатели состояния импрессивной речи, у 40% испытуемых – средний уровень сформированности активного словаря. Объём активного словаря по результатам проб оказался значительно ниже пассивного. Дети не могли правильно ответить на вопрос «Как говорят животные?». Пример ответов на вопрос «Как говорит курица?»: «Курица говорит ко-ко-ко, курица говорит ку-каре-ку» и т. д.

В ходе исследования семантической структуры глагола и лексической системности были получены низкие показатели сформированности данного навыка. Анализ результатов позволяет выявить трудности подбора синонимов и антонимов к предложенным словам, объяснения значения некоторых глаголов, например: задание «подбери синоним к слову шагать» – выполнили 2 ребёнка; задание «подбери антоним к слову засыпать» – выполнили 2 ребёнка; задание «объясни значение слова ехать» – не выполнил никто. Для выполнения подобного рода заданий необходимо иметь достаточный объём глагольного словаря, а также сформированное семантическое поле. Задания, направленные на объяснения значений

глагола, наглядно показывают интеллектуальный уровень развития ребёнка. При объяснении значения слова, дети чаще включали его в контекст, т. е. использовали это же слово с опорой на дополнительные признаки (например: «летать – когда человек летит на самолёте»).

Экспериментальное исследование грамматического строя речи включало задания на согласование глаголов по родам, времени, числам, префиксальные изменения глаголов. Полученные результаты показали, что у 50% детей выявлен высокий уровень сформированности грамматического компонента речи, 30% – средний, 20% – низкий уровень. Основные трудности состояли в использовании глагола в прошедшем времени и образовании слова префиксальным способом. Например: задание назвать глагол в прошедшем времени к слову «вяжет» выполнили 5 испытуемых; задание на образование глагола префиксальным способом (подошёл – перешёл) выполнили 5 детей.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволяет сделать вывод о необходимости коррекционной работы по развитию глагольной лексики у старших дошкольников с ОНР III уровня.

В работе по формированию глагольной лексики у старших дошкольников с ОНР III уровня использовались словесные и наглядные методы [8].

Словесные методы включали в себя беседу, пояснения, объяснения, пересказ, рассказ. Например, каждое индивидуальное занятие начиналось с беседы логопеда и ребёнка на следующие темы: «Чем ты занимался в выходные?», «Что тебе приснилось?», «Что можно делать с мячом?», «Что умеет делать твоя любимая игрушка?».

Если ребёнок испытывал трудности при ответе на поставленный вопрос, логопед задавал наводящие вопросы или предлагал варианты ответов, которые повторял ребёнок. В дальнейшем при правильной коррекционно-логопедической работе, ребенок активно принимал участие в беседе или сам начинал рассказывать о событиях, которые произошли с ним.

Наглядные методы коррекционной работы заключались в наблюдении за природными явлениями, за ростом растений, при этом ребёнок описывал все действия, которые происходили; в рассматривании картин, изображений, рисунков.

Применение картинного материала позволило так же развивать уровень глагольной лексики. При применении данного метода использовались настольные игры, сюжетные картинки и другой методический материал.

Нами был разработан комплекс игр и заданий на развитие глагольной лексики. В комплекс вошли игры из пособия И. А. Чистяковой и пособия И. С. Кривовяз [14; 11; 12], стихотворения из пособия Е. А. Алябьевой [1], элементы работы с детьми из методики Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебряковой [6].

Варианты заданий:

«*Скажи иначе*». Задание направлено на расширение глагольного словаря и формирование навыка подбора синонима.

Описание: логопед раздает картинки, на которых изображены действия котёнка. Ребёнок называет действие котёнка и придумывает к данному к глаголу синоним. Картинка «котёнок смотрит» – глядит, наблюдает.

Варианты картинок: смотрит – глядит, лакает – пьёт, прыгает – скачет, лежит – отдыхает, спит – дремлет [14, с. 72].

«*Найди лишнюю картинку*». Задание направлено на развитие лексической системности.

Описание: логопед выкладывает четыре сюжетные картинки. Нужно составить по каждой картинке предложение, выбрать лишнюю картинку. Варианты картинок: пчела кружится над цветком. Плот плывет по реке. Собака плывет за палкой. Корабль плывет по морю [11, с. 5].

«*Услышь глагол в стихотворении*». Задание направлено на формирование и закрепление навыка объяснения смысла слов.

Описание: логопед читает стихотворение. Ребёнок внимательно слушает, называет все глаголы, которые прозвучали в данном стихотворении, даёт толкование к глаголам.

Стихотворение «Праздничный обед».

Мы в гости позвали родных и друзей

И стали готовить обед поскорей.

*Сварили картошку и чай заварили, ...*

Ниже приведено толкование глаголов:

«Сварить» – приготовить пищу кипячением; соединить, заполняя промежутки расплавленным металлом или сжимая, сковывая в раскаленном виде (*Сварить рельсы*);

«Заварить» – положить в кипяток, залить кипятком (*Заварить чай*); залить, заполнить пустоты в металлическом литье; начать делать что-нибудь хлопотливое, неприятное (*Заварить дело*) [1, с. 9].

Варианты игр:

*Мяч «Как говорят животные*». Игра направлена на активизацию и расширение активного глагольного словаря.

Описание: для игры используется мяч. Логопед бросает мяч ребёнку, задавая вопросы: как говорит корова, как говорит волк. Ребёнок, бросая мяч логопеду, отвечает на данные вопросы. Если ребёнок не знает или неправильно называет действие, логопед называет правильный вариант, и вопрос задаётся повторно.

*Лото «Кто чем занимается*». Игра направлена на расширение глагольного словаря.



Описание: логопед раздаёт карточки, на которых изображены действия людей разных профессий. На одной карточке изображено несколько картинок с глаголами. Из мешочка ведущий (ведущим может быть логопед или сам ребёнок) достаёт одну картинку с действием, называет это действие. Картинку забирает тот участник, у которого есть данный глагол на карточке.

Таким образом, работа по формированию глагольной лексики у старших дошкольников с ОНР III уровня следующим направлениям:

- обогащение, уточнение, активизация глагольного словаря;
- формирование и закрепление навыков подбора слов-антонимов и слов-синонимов;
- развитие навыков словообразования, согласования глаголов по времени, родам и числам;
- работа над семантической структурой слова и организацией семантических полей;
- формирование умения ребёнка строить простые и сложные предложения, отвечать на вопросы, объяснять значение глагола.

### **Литература**

1. Алябьева Е. А. Развитие глагольного словаря у детей с речевыми нарушениями. М., 2011. 64 с.
2. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учебное пособие. М., 2006. 319 с.
3. Жукова Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей : учебное методическое пособие. М., 1984. 96 с.
4. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : кн. для логопеда. Екатеринбург, 1998. 320 с.
5. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М., 1968. 368 с.
6. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб., 1999. 160 с.
7. Левина Р. Е., Никашина Н. А. Характеристика общего недоразвития речи у детей // Основы теории и практики логопедии. М., 1968. 368 с.
8. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М., 1998. 680 с.
9. Кондратьева К. В. Состояние лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Специальное образование XXI века: от ранней помощи до профессиональной подготовки : сборник научных трудов. СПб., 2020. С. 115–118.

10. Коновалова С. Н. Особенности овладения предикативной лексикой дошкольниками с общим недоразвитием речи различного генеза // Дефектология. 2006. № 3. С. 59–67.

11. Кривовяз И. С. Играем с глаголами. Выпуск 1. М., 2005. 8 с.

12. Кривовяз И. С. Играем с глаголами. Выпуск 2. М., 2006. 8 с.

13. Табатчикова А. Е., Каракулова Е. В. Экспериментальное изучение лексической системы у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы IV Всероссийской заочной научно-практической конференции, посвященной 60-летию начала подготовки дефектологов на Урале. Екатеринбург, 2022. С. 341–345.

14. Чистякова И. А. 33 игры для развития глагольного словаря дошкольников. Книга для логопедов, воспитателей и родителей. СПб., 2005. 96 с.

15. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста : монография. М., 2000. 314 с.

**ПРИМЕНЕНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ В РАБОТЕ  
ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ  
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Шестакова Мария Сергеевна**, студент 2 курса магистратуры Института специального образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; die\_mary@mail.ru

**Каракулова Елена Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; elena.evik@ya.ru

**Аннотация.** Данная статья посвящена анализу эффективности применения арт-терапии с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Предлагается возможность оптимизации коррекционной логопедической работы по формированию связного высказывания у детей данной категории посредством арт-терапевтического воздействия. Рассмотрены несколько вариантов применения различных средств арт-терапии. В основе данного исследования лежит концепция «многозначительного арт-терапевтического искусства» при взаимодействии дефектолога или логопеда с обучающимися по основным четырем направлениям работы: визуальная арт-терапия, музыкальная, танцевально-двигательная и нарративная арт-терапия. По результатам многих научных исследований отмечается, что каждое из направлений арт-терапии нацелено на всестороннее развитие и помощь в преодолении речевых нарушений и иных проблемных зон развития, обучения и воспитания в целом. В данной работе приведены результаты констатирующего и формирующего экспериментов, подтверждающие актуальность и успешность применения арт-терапии как одного из средств формирования связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; старшие дошкольники; ОНР; общее недоразвитие речи; арт-терапия; связная речь; логопедическая работа

**ART THERAPY AS A POSSIBILITY OF FORMING  
COHERENT UTTERANCE IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN  
WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

**Shestakova Maria Sergeevna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student of the Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Karakulova Elena Viktorovna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** This article is devoted to the analysis of the effectiveness of the use of art therapy with children of senior preschool age with general underdevelopment of speech. The possibility of optimizing corrective speech therapy work on the formation of a coherent statement in children of this category through art therapy is proposed. Several options for the use of various means of art therapy are considered. This article is based on the concept of “meaningful art therapy art” in the interaction of a defectologist or speech therapist with children in the main four areas of work: visual art therapy, music, dance-movement and narrative art therapy. According to the results of many scientific doctrines, it is noted that each of the areas of art therapy is aimed at comprehensive development and assistance in overcoming speech disorders and other problem areas of development, training and education in general. This article presents the results of ascertaining and formative experiments, confirming the relevance and success of the use of art therapy as one of the means of forming a coherent utterance in older preschool children with general underdevelopment of speech.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children’s speech; speech development; speech disorders; older preschoolers; general underdevelopment of speech; art therapy; connected speech; speech therapy work

Нарушения связной речи у детей с общим недоразвитием речи изучались многими авторами, среди них: Т. В. Ахутина, В. К. Воробьева, О. Е. Грибова, О. В. Елецкая, О. С. Ушакова, С. Н. Цейтлин, Т. А. Фотекова и многие другие. В научной литературе описаны приемы диагностики и методики коррекции речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста. Однако возможность использования арт-терапии для устранения речевых расстройств в современной методической литературе практически не рассматривается.

Термин «арт-терапия» впервые ввел в употребление художник Адриан Хилл в 1938 году при описании своей работы с туберкулезными больными, подразумевая данный термин как «лечение искусством» [12]. Арт-технологии как самостоятельное направление в коррекционной работе возникло в США и Объединенном Королевстве с середины XX века [4, с. 95]. В настоящее время под арт-терапией понимается междисциплинарное явление, возникшее на стыке искусства и науки, подразумевающее использование всех видов искусства с целью профилактики и коррекции различных нарушений [12]. Также арт-терапии дается определение как одного из методов коррекционной работы для достижения положительных изменений в развитии человека [8].

Понятие «общее недоразвитие речи» включает в себя различные сложные речевые нарушения, при которых у обучающихся искажено формирование всех компонентов речевой системы, относящиеся как к звуковой, так и к смысловой стороне речи, с условием сохранности слуха и интеллекта [2, с. 127].

В данном возрасте у детей ведущая игровая деятельность переходит в учебную [6, с. 73]. Актуальность и уникальность арт-терапевтического

подхода заключается в использовании творчества и различных видов искусства в индивидуальном порядке для всестороннего развития.

Статистические данные показывают, что трудности речевого оформления у детей младшего школьного возраста встречаются с каждым годом все чаще, однако сформированность всех компонентов речи уже в дошкольном возрасте будет обеспечивать успешное усвоение школьной программы [1, с. 197].

Проблемой данного исследования выступает определение и обоснование оптимальных путей и условий коррекционного воздействия по формированию связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством арт-терапии. Объектом исследования выступал уровень сформированности связного высказывания, а процесс формирования связного высказывания – предмет исследования. Гипотеза исследования заключается в предположении, что коррекционная работа с использованием арт-терапии, как средства логопедического воздействия, будет способствовать повышению качества развития связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

В основе данного исследования взята концепция «многозначительного арт-терапевтического искусства» при взаимодействии дефектолога и или логопеда с обучающимися по основным четырем направлениям работы [5]. Направлениями работы выступают: визуальная арт-терапия, музыкальная, танцевально-двигательная и нарративная арт-терапия. По результатам многих научных исследований отмечается, что каждое из направлений арт-терапии нацелено на всестороннее развитие и помощь в преодолении речевых нарушений и иных проблемных зон развития, обучения и воспитания в целом [3, с. 387].

В констатирующем эксперименте приняло участие шесть обучающихся старшего дошкольного возраста. База проведения – МБДОУ детский сад компенсирующего вида № 244, г. Екатеринбург. Методикой проведения обследования послужило пособие Н. С. Жуковой. Обследование проводилось по 10 блокам заданий со следующими разделами: звукопроизношение; уровень фонематического восприятия; усвоение слоговой структуры многосложных и составных слов; словоизменение и словообразование; понимание изменения значений, вносимых отдельными частями слов; объем и типы предложений; умение составить рассказ по серии изображений [7].

Критериями оценивания выступала балльная система:

1 балл – невыполнение задания;

2 балла – выполнение с трудностями, ошибками, с помощью взрослого;

3 балла – правильное полное самостоятельное выполнение, возможные самостоятельные исправления допущенных ошибок и неточностей.

После констатирующего обследования, были выведены средние баллы по каждому обследуемому на основе 10 заданий (см. таблицу 1).

Таким образом, по подсчетам баллов, можно заверить, что состояние связной речи у данных обследуемых находилось на недостаточном уровне развития и предполагало проведение коррекционной логопедической работы. Выявленные в ходе обследования ошибки при реализации связного высказывания, подтверждают общее недоразвитие речи у всех обследуемых, а ввиду незначительного отклонения от нормы, подтверждают в свою очередь III уровень общего недоразвития речи.

Таблица 1

**Средние баллы по результатам обследования**

| <b>Обследуемый / Задание</b>   | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>6</b> |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Звукопроизношение и уровень фонематического анализа  | 2,5      | 2,5      | 3        | 3        | 3        | 2,5      |
| Проговаривание слов сложного слогового состава   | 2        | 2        | 2        | 2        | 2        | 2        |
| Словоизменение имен существительных по падежам в единственном и множественном числе        | 2        | 2        | 2        | 2        | 2        | 2        |
| Словоизменение глаголов по лицам, временам, родам  | 2        | 2        | 2        | 2        | 2        | 2        |
| Словообразование существительных и прилагательных с глаголами                              | 2,8      | 2,9      | 2,8      | 2,8      | 2,9      | 2,9      |
| Использование имен прилагательных с именами существительными с учетом рода, числа и падежа | 2        | 2        | 2        | 2        | 2        | 2        |
| Понимание грамматических форм слов   | 2,4      | 2,6      | 2,4      | 2,4      | 2,6      | 2,4      |
| Объем употребляемых предложений  | 2        | 2        | 2        | 2        | 2        | 2        |
| Работа с рассказом (знакомым и незнакомым)   | 2,5      | 2,5      | 2,7      | 2,5      | 2,7      | 2,7      |
| Составление рассказа на основе серии сюжетных изображений                                  | 3        | 3        | 3        | 3        | 3        | 3        |

При проведении коррекционной работы, развивались умения и совершенствовались навыки связного высказывания, подбирались материалы индивидуального характера, адаптировалось календарно-тематическое планирование и составлялись перспективные планы на каждого из обследуемых. Для реализации коррекционной работы была взята программа по развитию речи детей с общим недоразвитием речи, под авторством Г. Н. Колосовой [8]. Занятия проводились по формированию лексико-грамматических средств языка, развитию связной речи, подготовке к обучению грамоте и формированию произношения в период с 27.06.22 по

03.03.23. Работа велась по следующим направлениям: коррекция нарушений звукопроизношения, развитие фонематического слуха и восприятия, совершенствование активного и пассивного словаря, закрепление навыков словообразования и словоизменения, развитие навыков составления рассказов, пересказов. На всех занятиях по выделенным направлениям использовались: визуальная арт-терапия, музыкальная арт-терапия, танцевально-двигательная арт-терапия, нарративная арт-терапия. На занятиях применялись: рисунки, мозаика, коллажи, лепка, инсталляция, песочное и ландшафтное направление, и другие в блоке визуальной арт-терапии. При применении музыкальной арт-терапии было музыкальное сопровождение занятий и самостоятельное музицирование. При использовании танцевально-двигательного блока применялись непосредственно активные движения и проигрывание различных сюжетов, миниатюр, сценариев. Нарративный блок арт-терапии подразумевал использование не только сказок, сказкотерапии, но и проработку с выстраиванием изложения взаимосвязанных событий, представляемых в виде последовательности слов и или образов. На проводимых занятиях использовались от одного до четырех направлений арт-терапии. Все занятия имели три части: вводную, основную и заключительную. Во вводной части обязательным являлось некое приветствие и настрой на проведение тех или иных заданий. Непосредственные задания, как и иные части занятия подбирались с учетом личностно-ориентированного подхода. Задания давались в различной форме, ограничений в виде выполнения заданий за столом отсутствовали. Так, например, при использовании всех четырех направлений арт-терапии, могло даваться следующее задание: с учетом наличия фоновой музыки, ситуативного изображения, предлагалось двигаться в роли изображенных персонажей, составлять рассказ об увиденном (от лица автора и персонажей). Также, при использовании одного и того же дидактического материала могли предлагаться различные задания. Например, карточки мемо могли использоваться для выстраивания последовательности услышанного ранее рассказа, для самостоятельного пересказа, для составления связного рассказа по случайному набору открытых карточек, для инсценировки сюжета, отработки звуков, расширения словарного запаса и др. В конце проводимых занятий обязательным условием была рефлексия и ритуал прощания. Подводились итоги, положительные моменты занятия и обобщение пройденного материала. Также отдельно давались рекомендации родителям для повторения материала, варианты проведения похожих занятий или игр с ребенком и ориентир на выполнение самостоятельной отработки заданий ребенком.

По результатам проведения повторного обследования детей с общим недоразвитием речи, были отмечены улучшения в сформированности связной речи. Некоторые задания также вызывали трудности, однако

преодолевались и самостоятельно исправлялись на правильные ответы, чем обосновывали получение трех баллов из трех возможных по каждому из заданий. Заданиями, в которых возникали трудности и ошибки, с условием самостоятельного исправления были: «словоизменение имен существительных по падежам в единственном и множественном числе», «словоизменение глаголов по лицам, временам, родам», «словообразование существительных и прилагательных с глаголами», «проговаривание слов сложного слогового состава».

Учитывая, что при первичном обследовании, средний балл выполненных заданий составлял 2,36 балла из 3, то при повторном проведении обследования, были получены 3 балла из 3. Это свидетельствует о положительной динамике проводимой коррекционной логопедической работы и удачно подобранной методике воздействия по преодолению данного речевого нарушения. Таким образом, арт-терапевтические средства формирования связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста являются актуальными для реализации логопедического воздействия и дающими положительную динамику в коррекционной работе.

### Литература

1. Абалмазова Л. В. Применение методов нейростимуляции в логокоррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации : материалы XV Международной научно-практической конференции. 2021. С. 143–145.
2. Бакеева Л. Р. Арт-технологии: специфика применения в образовании // Студенческий научный форум : материалы XI Международной студенческой научной конференции. 2019. С. 95–98.
3. Болотова Н. П. Инновационные направления работы в педагогической деятельности // Инновационные педагогические технологии : материалы международной конференции. 2013. С. 72–77.
4. Васильева М., Юнг Т. О развитии творческого потенциала дошкольников // Дошкольное воспитание. 2006. № 2. С. 9–17.
5. Васильева Н. В. Развивающее занятие с Арт-терапией «Пейзаж моего настроения» // Вопросы образования и науки: теоретический и методический аспекты : сборник международной научно-практической конференции. 2015. С. 19–21.
6. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии : учебное пособие. М., 2005. 384 с.
7. Волосовец Т. В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : учебно-методическое пособие. М., 2007. 224 с.
8. Вялкова Г. Н., Улитенко Т. В. Арт-терапия: теория и практика. М., 2012. 115 с.



9. Дубинская Е. Методы арт-терапии в работе с дошкольниками // Дошкольное воспитание. 2015. № 5. С. 27–29.

10. Жукова Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей : учебно-методическое пособие. М., 1994. 96 с.

11. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по креативной терапии. СПб., 2003. 400 с.

12. Колягина В. Арт-терапия и арт-педагогика для дошкольников : учебно-методическое пособие. М., 2016. 164 с.

13. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб., 2003. 256 с.

14. Нуриева А. Р. Арт-терапия в работе с детьми дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования : материалы международной научно-практической конференции. 2018. № 61-3. С. 142–146.

15. Роджерс Н. Творческая связь. Исцеляющая сила экспрессивных искусств. М., 2015. 442 с.

16. Степанова А. В., Жданова С. Н. Арт-технологии в социализации учащихся // Современные проблемы и перспективы развития педагогики и психологии : материалы IX Международной научно-практической конференции. 2016. С. 95–98.

## **ФОРМИРОВАНИЕ НОМИНАТИВНОГО СЛОВАРЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА**

**Шорохова Анна Юрьевна**, магистрант 2 курса, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; anuashorohova@mail.ru

**Научный руководитель: Чернов Даниил Евгеньевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; foniatr70@yandex.ru

**Аннотация.** Формирование, развитие, обогащение словаря – актуальные задачи образования обучающихся с общим недоразвитием речи. Своевременное и правильное развитие речи позволяет ребёнку постоянно усваивать новые понятия, способствует развитию и обогащению словарного запаса и расширению представлений об окружающей действительности.

К особенностям лексической стороны речи обучающихся с общим недоразвитием речи можно отнести: преобладание пассивного словаря над активным; неточность употребления, трудности актуализации слов; несформированность значения слова, нарушение формирования семантических полей.

Дети с общим недоразвитием речи нуждаются в особых условиях коррекционно-логопедической помощи в формировании их словарного запаса и приближении его показателей к возрастным нормам развития.

Номинативная функция речи – это функция сообщения, наименования, служащая при назывании предметов, действий и явлений. Сингнификативная функция речи служит для называния обозначений предметов, объектов окружающей действительности.

Работа по формированию номинативного словаря – важное и актуальное направление коррекционно-образовательного процесса. Высокие показатели эффективности и результативности коррекционно-педагогического воздействия обеспечиваются посредством правильно выстроенной системы работы по преодолению речевых нарушений, с учетом своеобразия особенностей обучающихся с общим недоразвитием речи.

В статье рассматриваются особенности развития лексической стороны речи обучающихся с общим недоразвитием речи, обосновывается необходимость составления программы логопедической работы, направленной на обогащение номинативного словаря у обучающихся с общим недоразвитием речи на уровне дошкольного образования с учетом особенностей региона проживания, в процессе изучения краеведческого материала.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; старшие дошкольники; ОНР; общее недоразвитие речи; номинативный словарь; логопедическая работа; программы логопедической работы; краеведческие материалы; краеведение

## FORMATION OF A NOMINATIVE DICTIONARY OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN THE PROCESS STUDY OF REGIONAL MATERIALS

**Shorokhova Anna Yurievna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Scientific adviser: Chernov Daniil Evgenievich**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysonogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The formation, development, enrichment of the dictionary are the actual tasks of educating students with general underdevelopment of speech. Timely and correct development of speech allows the child to constantly learn new concepts, contributes to the development and enrichment of vocabulary and ideas about the surrounding reality. The peculiarities of the lexical side of the speech of students with general underdevelopment of speech include: the predominance of a passive dictionary over an active one; inaccuracy of use, difficulties in updating words; unformed meaning of the word, violation of the formation of semantic fields.

Children with general underdevelopment of speech need special conditions for corrective and speech therapy assistance in the formation of their vocabulary and the approximation of its indicators to age-related developmental norms.

The nominative function of speech is the function of communication, naming, which serves when naming objects, actions and phenomena. The sygnificative function of speech serves to name the designations of objects, objects of the surrounding reality. The definition of the name of each object makes it possible for mutual understanding in communication between people, since they use the same meanings in speech.

Work on the formation of a nominative dictionary is an important and relevant area of the correctional and educational process. High indicators of efficiency and effectiveness of correctional and pedagogical influence are ensured through a properly built system of work to overcome speech disorders, taking into account the unique characteristics of students with general underdevelopment of speech.

The article discusses the peculiarity of the development of the lexical side of the speech of students with general underdevelopment of speech, substantiates the need to draw up a program of speech therapy work aimed at enriching the nominative vocabulary of students with general underdevelopment of speech at the level of preschool education, taking into account the characteristics of the region of residence, in the process of studying local history material.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; older preschoolers; general underdevelopment of speech; nominative dictionary; speech therapy work; speech therapy programs; local history materials; local history

Речь – показатель общего развития, который формируется в процессе онтогенеза параллельно с интеллектуальным и физическим развитием. Усвоение родной языковой системы последовательно и закономерно, имеет определенные показатели, общие для всех детей.

Изучению поэтапного развития речи посвящено множество исследований (А. Н. Гвоздев, Н. И. Жинкин, А. Н. Леонтьев и др.) [10]. Исследователи выделяют разное количество этапов в становлении речи детей, по-разному их называют, указывают различные возрастные границы каждого [14].

Своевременное и правильное развитие речи позволяет ребёнку постоянно усваивать новые понятия, способствует развитию и обогащению словарного запаса и представлений об окружающей действительности [12].

Дети с общим недоразвитием речи нуждаются в особых условиях коррекционно-логопедической помощи в формировании их словарного запаса и приближении его показателей к возрастным нормам развития.

Речевое развитие детей с ОНР отличается по срокам и характеристикам в сравнении с показателями возрастной нормы. К особенностям лексической стороны речи обучающихся с общим недоразвитием речи можно отнести: преобладание пассивного словаря над активным; неточность употребления, трудности актуализации слов; несформированность значения слова, нарушение формирования семантических полей [3]. Причинами бедности словарного запаса у обучающихся данной категории являются: низкий уровень познавательной активности, ограниченность представлений и знаний об окружающем мире, особенности формирования высших психических функций, что ограничивает коммуникативные функции, снижая речевую активность в целом [9].

У обучающихся с общим недоразвитием речи ограниченность словарного запаса выявляется при назывании явлений и предметов окружающей действительности, их функциональных и внешних свойств и выполняемых действий.

Номинативная функция речи – это функция сообщения, наименования, служащая при назывании предметов, действий и явлений. Определение названия каждому предмету даёт возможность взаимопонимания в общении между людьми так как они пользуются в речи одними и теми же значениями [11].

«Реальное употребление слова всегда является процессом выбора нужного значения из целой системы всплывающих альтернатив [1].

Номинативный словарь – одно из важнейших условий интеллектуального развития, так как в процессе индивидуального развития ребенок присваивает себе определенный исторический опыт, который обобщен и отражен в речевой форме и прежде всего в значениях слов.

С целью определения уровня сформированности номинативного словаря у обучающихся на уровне дошкольного образования нами был проведен эксперимент, составлена методика, материал которой подбирался с учетом региона проживания обучающихся для достижения цели исследования. Базой исследования, задействованной в констатирующем

этапе экспериментального исследования, являлось муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад компенсирующего вида. В эксперименте приняли участие десять обучающихся старшей группы, имеющих логопедическое заключение о наличии общего недоразвития речи. Все задания были адаптированы для обследования обучающихся с общим недоразвитием речи на уровне дошкольного образования с учетом их возрастных, психофизических, интеллектуальных особенностей [4]. По итогу проведения диагностики можно констатировать, что большая часть обучающихся (70%) имеет средний уровень сформированности номинативного словаря. Уровень выше среднего отмечается у 20% обучающихся, задействованных в экспериментальном изучении, низкий уровень – 10%.

В основном, наибольшие трудности вызывали слова таких тематических групп, как «Ягоды», «Домашние животные», «Домашние птицы», «Деревья», «Насекомые», «Дикие животные», «Птицы». Это свидетельствует о том, что словарь обучающихся беден, примитивен, содержит слова, близкие лишь личному опыту, объем пассивного словаря превышает объем активного вследствие своеобразия речевого развития. С целью преодоления данных специфических особенностей лексической стороны речи необходима коррекционная работа.

Современные подходы к образованию обучающихся с особенностями в развитии рекомендуют образовательным организациям выстраивать новые системы организации коррекционно-развивающего процесса, с учетом новых подходов, современных коррекционно-образовательных технологий, обновленного содержания работы всех участников образовательного процесса [2].

Одними из самых главных задач дошкольного образования является – осознание себя как гражданина России; формирование чувства гордости за свою страну [6]. К данному положению можно отнести и знание своей «большой» и «малой Родины», особенностей региона проживания. Учет данного положения способствует более успешному овладению обучающимися комплексом жизненных компетенций, которые обеспечивают освоение социокультурного опыта.

Уральский регион имеет ярко выраженные особенности: природные, территориальные, национальные, культурно-исторические. Этим обусловлена необходимость учета особенностей региона проживания при подборе речевого материала программы логопедической работы, направленной на обогащение номинативного словаря у обучающихся с общим недоразвитием речи на уровне дошкольного образования. В процессе изучения краеведческого материала учитель-логопед должен расширить, конкретизировать содержание базисного плана за счет материалов о регионе.

Нами была составлена программа логопедической работы «Лесной мир», содержащая в себе разделы: «Дикие животные», «Птицы», «Деревья». Занятия по программе носят интегративный характер, рассматриваются как коррекционные, целью которых является направленное исправление дефектов общего и речевого развития детей, их познавательной деятельности; расширение представлений об окружающем мире.

Развитию аналитико-синтетической деятельности обучающихся способствует целенаправленное обучение способности видеть, сравнивать, обобщать, делать элементарные выводы [5]. Обогащение и развитие словарного запаса происходит в связи с уточнением представлений о предметах и явлениях окружающей действительности.

Основной метод обучения – беседа. Беседы организуются в процессе ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности на логопедических занятиях, экскурсиях, при наблюдении за сезонными изменениями в природе, на основе опыта, практических работ, демонстрации учебных видеоматериалов, мультимедийных презентаций, предметных и сюжетных картин.

Главный компонент беседы – речь обучающихся. Педагог руководит речевой деятельностью детей, активизирует её, исправляет ошибки, учит концентрировать внимание на определённых предметах и явлениях, правильно наблюдать и устанавливать связи, выражать свои впечатления и суждения в словесной форме [7]. При ответах на вопросы у обучающихся закрепляется умение правильно строить предложения. Навыки связной речи развиваются при описании предметов, явлений, рассказе об увиденном.

Практические работы помогают закрепить полученные знания и навыки. Правильная организация логопедических занятий, специфические методы и приёмы обучения способствуют развитию речи и мышления обучающихся.

С целью поддержания интереса обучающихся к занятиям, успешного усвоения преподаваемого материала и обеспечения эффективности реализации программы по обогащению номинативного словаря у обучающихся с общим недоразвитием речи были составлены следующие методические пособия: книга, лэпбуки, игры на липучках.

Рассмотрим данные методические пособия:

1. Книга «Лесные жители» представляет собой пособие, которое содержит тематические наглядные материалы и задания по разделам программы логопедической работы: «Дикие животные», «Птицы». Материалы книги адаптированы, составлены с учетом особенностей психофизического развития обучающихся с общим недоразвитием речи на уровне дошкольного образования, адресована педагогам образовательных организаций, обучающимся и их родителям (законным представителям). Со-

держание книги направлено на обогащение, уточнение и активизацию номинативного словаря, развитие речи, коррекцию познавательной деятельности.



Рис. 1. Разворот книги «Лесные жители»

На каждом развороте книги слева представлено изображение животного, птицы, справа расположены задания для обучающихся: текст и вопросы по его содержанию, стихотворение.

2. Лэпбук представляет собой папку, которая содержит множество вкладок, аппликаций, заданий, дидактических игр и т. д., по определенной теме. Это особая форма организации учебного материала, которая может выступать в качестве продукта проектной деятельности детей и взрослого (педагог – обучающиеся, обучающиеся – родители (законные представители)). Лэпбуки помогают быстро и эффективно усвоить новую информацию и закрепить изученное в занимательно-игровой форме. Эти тематические пособия имеют яркое оформление, четкую структуру, разрабатываются с учетом особенностей и возможностей обучающихся.

Рассмотрим лэпбук «Деревья нашего леса», соответствующий разделу программы «Деревья»:

Все материалы подобраны с учетом региона проживания обучающихся. Практические задания способствуют накоплению и обогащению словарного запаса, развитию навыков связной речи, совершенствованию психических процессов (внимание, память, мышление).



Рис. 2. Лэпбук «Деревья нашего леса»

Лэпбук содержит следующие задания:

- 1) упражнение «Лабиринт»;
- 2) упражнение «Что происходит с листьями?»;
- 3) упражнение «Деревья в разное время года»;
- 4) упражнение «Подскажи словечки»;
- 5) упражнение «Смотри и называй»;
- 6) упражнение «Четвёртый лишний»;
- 7) упражнение «Разрезные картинки»;
- 8) пазлы;
- 9) материал для раскрашивания;
- 10) стихотворения о деревьях.

3. Игра на липучках представляет собой плоскостное изображение (фон), к которому обучающиеся должны крепить детали в соответствии с предложенным заданием. Это способствует развитию мышления, речи в процессе выполнения упражнений.

Данные методические пособия способствуют эффективности реализации программы по обогащению номинативного словаря у обучающихся с общим недоразвитием речи на уровне дошкольного образования. Помогают педагогам и родителям поддерживать интерес к изучению материала, способствуют интеллектуальному и речевому развитию обучающихся.

Все методические материалы программы могут быть предоставлены в электронном варианте родителям (законным представителям) обучаю-



щихся с целью организации коррекционно-развивающей деятельности в домашних условиях.

Реализация программы логопедической «Лесной мир» возможна с использованием элементов электронного обучения. Применение ИКТ и дистанционных технологий – реальность и необходимость настоящего времени. Именно поэтому педагог должен разрабатывать дополнительные электронные материалы для обеспечения эффективности обучения обучающихся. Конспекты занятий по программе могут быть составлены с применением современных технологий: мультимедийные презентации, платформы дистанционного обучения, также возможна запись вебинаров по определённой теме для обучающихся и их родителей (законных представителей).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что объём номинативного словаря у большинства обучающихся не соответствует количественным и качественным показателям возрастной нормы, показателям, которые заложены в программе обучения. Это, в свою очередь, подтверждает необходимость и важность организации целенаправленной комплексной коррекционно-развивающей работы по формированию номинативного словаря в отдельности, всех речевых компонентов в целом у обучающихся с общим недоразвитием речи. Подбор краеведческого материала при организации системы логопедической работы будет способствовать: развитию лексической стороны речи; достижению определённых личностных результатов освоения программы; формированию и закреплению представлений, знаний о регионе проживания, окружающей среде; всестороннему развитию и социализации обучающихся.

Проблема формирования номинативного словаря у обучающихся с общим недоразвитием речи уже рассматривалась в публикациях специалистов [8; 13; 15],

### Литература

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М., 2000. 400 с.
2. Возняк И. В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: современные подходы, проблемы и перспективы развития // Казанский педагогический журнал. 2015. № 6. С.119–124.
3. Волкова Л. С. Логопедия : учеб. для студентов вузов. М., 1998. 680 с.
4. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования : методическое пособие. М., 2005. 96 с.
5. Киселева Н. И. Современные подходы к организации системы коррекционно-развивающего обучения // Ученые записки Орловского государственного университета. 2014. № 1. С. 354–359.

6. Комратова Н. Г. Краеведение в системе дошкольного образования: социокультурный аспект // Интеграция образования. 2006. № 2. С. 106–113.
7. Лаврентьева А. И. Система работы над синтаксической стороной речи младших дошкольников. М., 1998. 165 с.
8. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. СПб., 1999. 160 с.
9. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М., 1967. 173 с.
10. Лепская Н. И. Онтогенез речевой коммуникации. М., 1997. 55 с.
11. Никитевич, В. М. Основы номинативной деривации. Минск, 1985. 157 с.
12. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение : учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей. М., 2000. 128 с.
13. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г.В. Нарушения речи у детей : учебное пособие. М., 1993. 232 с.
14. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г.В. Основы логопедии : учебное пособие. М., 1989. 223 с.
15. Чиркина Г. В. Основы логопедической работы с детьми : учебное пособие. М., 2002. 240 с.

# **ДИАГНОСТИКА, ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ ФОРМАМИ ДИЗОНТОГЕНЕЗА В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИХ И ЛИЦ БЛИЖАЙШЕГО ОКРУЖЕНИЯ В СИСТЕМАХ ОБЩЕГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, В ТОМ ЧИСЛЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

УДК 376.42-053"465.00/.07"

## **КОРРЕКЦИЯ МЕЛКОМОТОРНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Акилбаева Софья Константиновна**, студент 2 курса Института специального образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; воспитатель, МАДОУ № 21 «Сказка», г. Серов, Россия; sofifi554488@gmail.com

**Аннотация.** Статья посвящена изучению вопросов развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях дошкольной образовательной организации. Указывается, что проблема развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития является актуальной, так как становление и совершенствование моторной сферы указанной категории детей – главный стимул развития центральной нервной системы, а значит и всех психических процессов ребёнка.

В тексте представлена программа педагогической диагностики, приведены примеры методик, а также система оценивания. Раскрыты особенности и результаты проведения диагностики сформированности мелкомоторных представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В тексте представлена коррекционно-развивающая программа по развитию мелкомоторной деятельности в психолого-педагогическом сопровождении детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Делается вывод о том, апробация программы позволит повысить уровень сформированности мелкомоторной деятельности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, и они будут готовы к дальнейшему успешному обучению в школе.

**Ключевые слова:** ЗПР; задержка психического развития; дети с задержкой психического развития; мелкая моторика; старшие дошкольники; мелкомоторные нарушения; коррекционная работа

## **CORRECTION OF SMALL MOTOR DISORDERS IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE WITH DELAY MENTAL DEVELOPMENT**

**Akilbaeva Sofya Konstantinovna**, 2<sup>nd</sup> year Student of the Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia; Educator, Kindergarten No. 21 “Skazka”, Serov, Russia

**Abstract.** The article is devoted to the study of the development of fine motor skills in children of senior preschool age with mental retardation in the conditions of a preschool educational organization. It is indicated that the problem of the development of fine motor skills in older preschool children with mental retardation is relevant, since the formation and improvement of the motor sphere of this category of children is the main stimulus for the development of the central nervous system, and hence all mental processes of the child.

The text presents a program of pedagogical diagnostics, provides examples of methods, as well as an assessment system. The features and results of the diagnostics of the formation of fine motor representations in children of older preschool age with mental retardation are disclosed.

The text presents a correctional and developmental program for the development of fine motor activity in the psychological and pedagogical accompanying children of senior preschool age with mental retardation. It is concluded that the approbation of the program will increase the level of formation of fine motor activity of children of older preschool age with mental retardation and they will be ready for further successful schooling.

**Keywords:** impaired mental function; children with mental retardation; fine motor skills; older preschoolers; small motor disorders; corrective work

Мелкая моторика рук представляет собой некую общность согласованных поступков нервной, мышечной и костной систем, зачастую совместно со зрительной системой, в исполнении мелких и точных движений, совершаемых пальцами и кистями рук. В зону мелкой моторики входит большое количество разнообразных движений, начиная от таких жестов, как захват мелких объектов, и заканчивая движениями, формирующими качество почерка ребенка [3].

Еще в XI веке до нашей эры в Китае, Индии и Японии сформировалось понимание того, что мелкая моторика влияет на развитие мозга человека.

В Китае широкую известность получили упражнения с шариками из камня или металла, которые оказывали благотворное влияние на развитие памяти. Кроме того считалось, что их использование улучшает умственные способности, делает движения ребенка более координированными, а также развивает силу и ловкость рук [1].

В то же время в Индии была создана специальная гимнастика для пальцев и кистей рук, которая называлась «Хасты» и «Мудры», что означает определённое сложение пальцев рук, в котором замыкаются энергетические каналы, которые оздоравливают организм [9].

В Японии же привыкли начинать развитие мелкой моторики у ребенка с годовалого возраста. Для этого использовались упражнения с

грецким орехом, а также упражнения, во время которого необходимо было перекачивать шестигранный карандаш между ладонями. По мнению специалистов, данные упражнения стимулируют умственное развитие детей [4].

Дети в России еще с раннего возраста учатся играть в «Ладушки», «Сороку-белобоку», «Козу рогатую». Специалисты стараются не только возродить старые игры, но и придумывать новые.

Для современной системы дошкольного образования характерно уделение большого внимания развитию мелкой моторики у детей с ограниченными возможностями здоровья [10]. Не теряет актуальности проблема развития мелкой моторики и в отношении детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Это связано с тем, что психические процессы ребенка (такие, как внимание, речь, воображение и память) развиваются при помощи совершенствования моторной сферы [8]. Г. Е. Сухарева отмечала, что при задержке психического развития у детей наблюдаются такие характеристики как замедленный темп психического развития, инфантилизм, нарушения в темпе познавательной деятельности, тенденция к компенсации [15].

По мнению отечественного физиолога И. П. Павлова, «руки учат голову, затем поумневшая голова учит руки, а умелые руки снова способствуют развитию мозга» [12]. Все мыслительные процессы сознания, как осознанные, так и неосознанные, отражаются на мелких движениях пальцев, положении рук и жестикуляции [5].

Тесная связь развития мелкой моторики с развитием мозга описана в исследованиях Е. М. Мастюковой [9], М. С. Певзнер [13], Г. Е. Сухаревой [15]. Данные ученые пришли к выводу, в соответствии с которым мелкая моторика признается ими одной из важнейших предпосылок развития высших психических функций, таких, как внимание, восприятие, память, эмоционально-волевая сфера ребенка. К тому же эти ученые отмечают, что для полноценного формирования ребенка необходимо начинать тренировку руки и пальцев еще на ранних этапах его развития, дополняя эту тренировку речевыми действиями.

По результатам исследований Л. В. Фоминой можно выявить общую закономерность: при условии, что развитие движений пальцев рук соответствует возрасту, речевое развитие находится, как правило, в пределах возрастной нормы. В случае, если развитие движений пальцев отстает, то задерживается развитие речи ребенка, хотя общая моторика при этом может превышать норму для данного возраста [16].

Недостатки развития мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста проявляются в моторной неловкости движений пальцев и кистей рук. При использовании таких видов деятельности как лепка, аппликация, рисование можно отметить, что движения нечеткие, плохо скоорди-

нированные. Имеются трудности в обучении письму: удерживание карандаша в руке и регулирование его нажима при письме; использование кисточки при рисовании, работа с ножницами [11].

В рамках научного исследования по изучению мелкомоторной деятельности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, был проведен эксперимент, который проводился на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей № 21 «Сказка». В исследовании было задействовано 8 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Для изучения уровня сформированности мелкомоторной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, была разработана программа педагогической диагностики, которая включает в себя ряд авторских методик: методика М. О. Гуревич «Развитие мелкой моторики рук» [7], «Ладонь, кулак, ребро», (Н. И. Озерский) [11], «Проба пальцевого гнозиса и праксиса» (А. Л. Сиротюк) [14], методика «Дорожки» (по Л. А. Венгеру) [2], методика «Мячики» [6], методика «Деревья» [6].

В ходе констатирующего этапа экспериментального исследования, с использованием ранее описанных методик, было обследовано 8 детей старшей и подготовительной к школе групп в возрасте 5-7 лет с задержкой психического развития.

Анализ результатов экспериментального исследования показал, что: высокий уровень развития мелкомоторной деятельности у троих испытуемых. Результаты выполненных заданий в большей степени соответствовали показанному образцу, были выполнены быстро и аккуратно.

Средний уровень развития мелкомоторной деятельности продемонстрировали три воспитанника. У воспитанников возникли трудности: они обращались за помощью к педагогу, задания выполняли медленно, тем не менее, выполнили их по установленному образцу.

Низкий уровень развития мелкомоторной деятельности у двоих испытуемых. Воспитанники испытывали трудности при прохождении диагностики. Во время повторения упражнений, воспитанниками неоднократно были допущены ошибки.

Таким образом, в ходе проведения диагностического исследования удалось выяснить, что большинство детей, задействованных в экспериментальном исследовании, показали средний и низкий уровень сформированности мелкомоторной деятельности.

Исходя из результатов диагностического исследования, следует вывод о том, что с каждым ребенком из экспериментальной группы необходима работа, направленная на коррекцию нарушений мелкомоторной

деятельности, выявленных в ходе экспериментального исследования. Возникла необходимость разработки и внедрения коррекционно-развивающей программы по развитию мелкомоторной деятельности в психолого-педагогическом сопровождении детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Целью данной программы является создание условий для развития мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Программа рассчитана на 68 занятий по 25–30 минут. Коррекционно-развивающая программа построена на дидактических и специфических принципах, отраженных в «Федеральной адаптированной образовательной программе дошкольного образования», что позволяет выстроить образовательный процесс с учётом индивидуальных особенностей детей с задержкой психического развития.

Структура программы включает в себя четыре модуля, в которых игры и упражнения направлены на совершенствование мелкомоторной деятельности.

В модуле «Развитие движений рук и ручной умелости» у воспитанников совершенствуется координация движения пальцев и кистей рук. В содержание данного модуля входят игры с геометрическими фигурами и конструкторами «Лего».

Модуль «Развитие графомоторных движений» включает в себя развитие зрительного восприятия, внимания и графомоторных навыков. Он содержит игровые упражнения, направленные на тренировку кисти рук в раскрашивании, штриховке, обведении геометрических фигур, а также рисование по образцу.

Игры и упражнения, направленные на снятие мышечного напряжения, составление фигур из пальцев, использование упражнений на сжатие, расслабление кисти включены в модуль «Пальчиковый игротренинг», а одним из самых востребованных среди педагогов является модуль «Игры и действия с мелкими предметами». Данный модуль содержит различные виды продуктивной деятельности с использованием нетрадиционных техник рисования и аппликации. На занятиях используются пальчиковые гимнастики, представленные в приложении программы; самомассаж с использованием шариков «Су-джок»; упражнения на развитие графомоторных навыков; игры со счётными палочками; конструирование из различных видов конструкторов, синельной проволоки, бумаги; нетрадиционные техники аппликации и рисования.

Программа содержит раздел «Взаимодействие с родителями и педагогами» где представлены календарно-тематические планы по работе с педагогами и родителями воспитанников. Они включают в себя разные

виды взаимодействия: семинары, круглые столы, индивидуальные консультации, мастер-классы, конкурсы.

Таким образом, апробация коррекционно-развивающей программы позволит повысить уровень сформированности мелкомоторной деятельности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и благотворно повлияет на дальнейшее успешное обучение в школе.

### Литература

1. Андреева Т. В., Трофимова М. В., Хуснетдинова Э. И. О важности развития мелкой моторики рук у детей раннего возраста // Педагогический опыт: от теории к практике. Чебоксары, 2019. С. 64–66.

2. Безбородова М. А. Методики диагностики психомоторного развития школьников и дошкольников : учебное пособие. М., 2019. 68 с.

3. Бильчугов Л. Ф. Развитие мелкой моторики у детей в ДОУ. СПб., 2010. 125 с.

4. Бот О. С. Формирование точных движений пальцев у детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. 2013. № 1. С. 12–15.

5. Гаврина С. Е. Развиваем руки – чтобы учиться и писать, и красиво рисовать. Ярославль. 2007. 192 с.

6. Готов ли ваш ребенок к школе? Книга тестов / С. Е. Гаврина [и др.]. М., 2007. 80 с.

7. Гуревич М. О., Озерецкий Н. И. Психомоторика. Методика исследования моторики. М., 1930. Ч. 2. 566 с.

8. Марковская И. Ф. Задержка психического развития: клиническая и нейропсихологическая диагностика. М., 2012. 184 с.

9. Мастюкова Е. М., Певзнер М. С., Пермякова В. А. Дети с нарушением умственного развития. Иркутск, 1992. 159 с.

10. Новосад И. А., Зак Г. Г. Коррекционная работа по развитию мелкомоторной деятельности у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза в условиях реализации ФГОС : материалы Всерос. науч.-практ. конф. студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. Екатеринбург, 2017. С. 251–253.

11. Озерецкий Н. И. Метрическая скала для исследования моторной одаренности детей. Орехово-Зуево, 1923. 24 с.

12. Павлов И. П. Жизнь деятельности и научная школа. М., 1949. 404 с.

13. Певзнер М. С. Психомоторная коррекция как средство реабилитации детей с задержкой психического развития // Дошкольное воспитание. 2006. № 10. С. 25–29.

14. Сиротюк А. Л. Упражнения для психомоторного развития дошкольников. М., 2008. 66 с.



15. Сухарева Г. Е. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. М., 1990. 321 с.

16. Фомина Л. В. Роль движений рук и моторной речи ребенка // Проблемы речи и психолингвистики. 1971. С. 36–40.

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
РОДИТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ  
В СЕЛЬСКОЙ И ГОРОДСКОЙ ДОШКОЛЬНОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ  
ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕГО ВИДА**

**Валиуллина Елена Владимировна**, магистрант 2 курса, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; govorim23@yandex.ru

**Научный руководитель: Каракулова Елена Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Аннотация.** Работа посвящена сравнению педагогических компетенций родителей в области логопедической работы в сельской и городской дошкольной образовательной организации общеразвивающего вида. Эффективность коррекционно-развивающей работы по преодолению тяжелых нарушений речи у детей дошкольного возраста напрямую зависит от педагогической грамотности родителей. В ходе исследования были изучены методические вопросы взаимодействия специалистов с семьей.

Диагностическим инструментарием выступила разработанная авторами анкета, которая предполагала оценку педагогических компетенций родителей в области логопедической работы у исследуемой группы по мотивационному, когнитивному, деятельностному и рефлексивному блокам.

Респондентами стали только те родители, чьи дети получали коррекционно-развивающую помощь в условиях логопедического пункта. Исследование показало, что существует специфика формирования данных компетенций у родителей, проживающих в городской и сельской среде. В городских и сельских семьях есть родители, которые отрицают имеющиеся нарушения речи ребенка. Существуют различия во временном ресурсе семьи для решения логопедических задач в сельской и городской среде. Проблемным полем остаются знания родителей о вариантах речевого дизонтогенеза.

Выявленные данные позволят учителю-логопеду создать индивидуальный план взаимодействия с родителями по коррекции общего недоразвития речи детей.

**Ключевые слова:** дошкольная логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; дошкольники; логопедическая работа; педагогические компетенции родителей; семейное воспитание; родители; детско-родительские отношения; сельские семьи; городские семьи; логопедические пункты; дошкольные образовательные организации

**RESEARCH OF PEDAGOGICAL COMPETENCIES OF PARENTS  
IN THE FIELD OF SPEECH THERAPY WORK IN RURAL  
AND URBAN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS  
OF A GENERAL DEVELOPING TYPE**

**Valiullina Elena Vladimirovna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Scientific adviser: Karakulova Elena Viktorovna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The work is devoted to the comparison of pedagogical competencies of parents in the field of speech therapy work in rural and urban preschool educational organizations of a general developing type. The effectiveness of correctional and developmental work to overcome severe speech disorders in preschool children directly depends on the pedagogical literacy of parents. In the course of the study, methodological issues of interaction between specialists and the family were studied.

The diagnostic tool was a questionnaire developed by the authors, which assumed an assessment of the pedagogical competencies of parents in the field of speech therapy in the study group according to motivational, cognitive, activity and reflexive blocks.

The respondents were only those parents whose children received correctional and developmental assistance in the conditions of a speech therapy center. The study showed that there is a specificity of the formation of these competencies in urban and rural environments. In urban and rural families, there are those who deny the existing speech disorders of children.

**Keywords:** preschool speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; preschoolers; speech therapy work; pedagogical competencies of parents; family education; parents; child-parent relationship; rural families; urban families; speech therapy points; preschool educational organizations

Проблема формирования и развития педагогических компетенций у родителей (законных представителей) была и остается актуальной, поскольку участие родителей в коррекционно-развивающей работе способствует повышению эффективности в преодолении речевого дефекта у детей дошкольного возраста.

Существует специфика формирования педагогических компетенций у родителей, проживающих в городской и сельской среде. В связи с тем, что эффективность коррекционно-развивающей работы по преодолению тяжелых нарушений речи у детей дошкольного возраста напрямую зависит от педагогической грамотности родителей, нами было изучены методические вопросы взаимодействия специалистов с семьей.

Как показывают исследования И. А. Зимней и М. Ю. Кондратьева, сотрудничество специалистов и семьи должно быть направлено на проектирование и организацию развивающей среды. Эти авторы рассматривают структуру педагогической компетенции родителей как многокомпонентную систему, которую можно разделить на четыре блока: мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный.

В феврале 2023 года нами было проведено исследование, направленное на выявление различий педагогических компетенций родителей в

области логопедической работы в сельской и городской дошкольной образовательной организации общеразвивающего вида. Диагностическим инструментарием выступила разработанная авторами анкета, которая предполагала оценку педагогических компетенций родителей в области логопедической работы по мотивационному, когнитивному, деятельностному и рефлексивному блокам.

Респондентами стали только те родители, чьи дети получают коррекционно-развивающую помощь в условиях логопедического пункта. Городскую часть родителей представили 86 человек из Тюмени и Екатеринбурга, а сельскую – 85 человек из Филатовского, Новоышминского и Знаменского Сухоложского района Свердловской области.

В первую очередь, мы сравнили уровень образования респондентов. Результаты анкетирования показали, что 68% опрошенных городских родителей имеют высшее профессиональное образование, тогда как среди сельских родителей эта доля составила только 12%. Среди остальных опрошенных сельских родителей только основное общее образование есть у 25%, только среднее общее – у 36% и среднее профессиональное образование – у 27% респондентов.

*Мотивационный блок* педагогической компетенции родителей в области логопедической работы был представлен вопросом «Как часто и в какой форме Вы готовы сотрудничать с учителем-логопедом для преодоления недостатков речевого развития своего ребенка?». Для сельских респондентов характерным оказался ответ «2 раза в месяц в виде личных консультации» – 58%. Для городских родителей приемлемым стал вариант «1 раз в неделю в виде заданий для ребенка» – 62%.

*Когнитивный блок* педагогической компетенции в области логопедической работы представлял собой серию вопросов о нарушениях речи детей респондентов. Большинство родителей выбрало среди предложенных вариантов речевого дизонтогенеза дефекты произношения одного или нескольких звуков (44% из города и 55% из села). Остальные отметили нарушение слоговой структуры слова и лексико-грамматические ошибки в речи (36% город и 28% село). Часть городских родителей отметила, что ребенок не может сказать фразу (8%). Вариант «У моего ребенка нет нарушений речи» выбрали 12% городских и 17% сельских родителей.

Респондентам было предложено наблюдение за мелкой моторикой детей. Большинство сельских и городских родителей отметило, что дети умеют держать правильно ложку, ручку, застегивать пуговицы и мыть руки. Часть респондентов обозначила, что завязывать шнурки не могут 9% сельских и 13% городских детей.

На вопрос анкеты по артикуляции звука [С] половина респондентов ответила верно. А в характеристику звука [Ж] 53% городских и 66%

сельских родителей. добавило показатели «жужжащий», «гласный» и «глухой».

*Деятельностный блок* педагогической компетенции родителей в области логопедической работы объединил в себя вопросы, касающиеся временного ресурса для общения с ребенком и качественного наполнения детско-родительского взаимодействия. На вопрос про отношение ребенка к гаджетам сельские и городские родители отвечали по-разному. Для городских респондентов ответ «Мой ребенок часто смотрит YouTube» и «У моего ребенка собственный телефон или планшет для игр» стал популярным на 38% в сравнении с ответами сельских респондентов.

Вопрос о времени, проведенном с ребенком для решения логопедических задач, тоже показал разные ответы. По несколько часов в день для общения с ребенком и решения логопедических задач имеют 70% сельских родителей, а 66% городских родителей ответили, что только один час в день или на выходных они могут потратить на взаимодействие с детьми.

*Рефлексивный блок* педагогической компетенции родителей в области логопедической работы показал, что респонденты готовы обращаться за дополнительной помощью другим специалистам (врачам, дефектологам, психологам и логопедам). В сельской местности к дополнительной консультационной бесплатной помощи обратилось бы 48% опрошиваемых, а в городе – 43% родителей.

В результате проведенного сравнения выявлены следующие факты.

1. Количество городских родителей с высшим профессиональным образованием значительно больше, чем сельских.

2. Индивидуальные консультации с учителем-логопедом предпочтительнее для сельских родителей, а для городских удобнее получать задания для ребенка раз в неделю.

3. Сельские родители располагают большим временем для решения логопедических задач со своими детьми в будни, тогда как городские родители используют на взаимодействие с ребенком выходные.

4. Больше половины сельских, и городских респондентов имеют недостаточные знания в области логопедии. Часть респондентов отрицает нарушения речи своих детей.

5. Почти половина опрошенных готова обращаться за дополнительной бесплатной консультативной помощью к различным специалистам: врачам, дефектологам, логопедам и психологам.

Таким образом, повышение уровня педагогических компетенций родителей остается одним из основных направлений работы дошкольной образовательной организации общеразвивающего вида. Исследователи разрабатывают программы, модели и формы эффективного взаимодействия с родителями по преодолению недостатков речевого развития. В городских и сельских семьях есть часть, что отрицает имеющиеся нарушения

речи ребенка. Существуют различия во временном ресурсе для решения логопедических задач в сельской и городской среде. Проблемным полем остаются знания родителей о вариантах речевого дизонтогенеза.

Выявленные особенности мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонента позволяют учителю-логопеду создать индивидуальный план взаимодействия с родителями. Существующий спектр проблем указывает на необходимость комплексного повышения педагогических компетенций родителей в области логопедической работы в городской и сельской среде.

### Литература

1. Зимняя И. Н. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Психология обучения. 2003. № 12. С. 9–13.

2. Каракулова Е. В., Конева Е. А. Дистанционные формы взаимодействия учителя-логопеда с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи и их семьями // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы всерос. заоч. конференции. Екатеринбург, 2021. С. 275–280.

3. Кондратьев М. Ю. Социальная психология в образовании : учебно-методическое пособие. М., 2008. 383 с.

4. Назарова Н. М. Системные риски развития инклюзивного и специального образования в современных условиях // Специальное образование. 2012. № 3 (27). С. 6–12.

5. Оценка инклюзивного процесса как инструмент проектирования инклюзии в образовательной организации / С. В. Алехина, Ю. В. Мельник, Е. В. Самсонова, А. Ю. Шеманов // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 5. С. 116–126.

6. Певзнер М. Н. Образовательные возможности детско-взрослых отношений // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. СПб., 2016. С. 20–24.

7. Рудинский И. Д. Компетенция. Компетентность. Компетентностный подход. М., 2018. 240 с.

8. Селиверстов В. И. Заикание у детей : учеб. пособие для высших и средних учебных заведений пособие. М., 2001. 223 с.

9. Стребелева Е. А. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии : учеб. пособие. М., 2014. 72 с.

10. Ткачева В. В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. М., 2014. 149 с.

11. Файн М. Д. Помощь родителям в воспитании детей // Воспитание в семье. М., 1992. С. 29–38.

12. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М., 1995. 366 с.

13. Филатова И. А. Организация деятельности учителя-логопеда в общеобразовательной организации в условиях образовательной инклюзии // Понятийный аппарат педагогики и образования : сборник научных трудов. Екатеринбург, 2020. С. 233–242.

14. Христоробова Л. В. Развитие системы взаимодействия «школа-семья» в условиях инклюзивного образования // Специальное образование. 2020. Т. 58, № 2. С. 103–111.

15. Чигрина А. Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов: отношение общества и практика распространения // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2010. Т. 1, № 17. С. 56–62.

16. Эйдемиллер Э. Г. Клиническая психология и психотерапия семьи и детства: традиции и современность. СПб., 1999. 651 с.

## **СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В МУЗЫКАЛЬНО-СЦЕНИЧЕСКИХ ФОРМАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Дылдина Ольга Вениаминовна**, педагог дополнительного образования, Центр детского творчества Железнодорожного района г. Екатеринбурга; учитель, музыкальный руководитель (совместитель), Екатеринбургская школа № 2, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы, г. Екатеринбург, Россия; dyldina.o@gmail.com

**Аннотация.** В статье раскрывается значение музыкально-сценических форм организации дополнительного образования для социокультурной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Сформулировано определение понятия *музыкально-сценические формы организации дополнительного образования детей*, и охарактеризована их специфика. Приводятся примеры названий традиционных и инновационных музыкально-сценических форм в дополнительном образовании детей. Статья выстроена в логике сформулированного научного аппарата: цель, задачи, научная и теоретическая новизна, практическая значимость обозначенной проблемы. Представлена покомпонентная структура социокультурной реабилитации – социальная адаптация, культурная идентификация и социокультурная регуляция. Охарактеризован каждый из обозначенных компонентов в контексте условий дополнительного образования детей и инклюзии. Раскрыты преимущества музыкально-сценических форм организации дополнительного образования для социокультурной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья: яркость, частота смены, интенсивность, продолжительность и контрастность эмоций под воздействием образов произведений разных видов искусства и художественной деятельности; интегрированный характер функционирования сенсорных систем; расширение пространства взаимодействия детей с социумом, миром искусства и культуры за счет возможности свободного выбора вида художественной деятельности, степени сложности художественно-творческих заданий и упражнений; возможность творчески самореализоваться с помощью невербального языка искусства; психотерапевтическая функция разных видов искусства, и особенно музыки.

**Ключевые слова:** инклюзии; инклюзивное образование; инклюзивная образовательная среда; дополнительное образование; музыкально-сценические формы; социокультурная реабилитация; социальная адаптация; культурная идентификация; социокультурная регуляция; ОБЗ; ограниченные возможности здоровья; дети с ограниченными возможностями здоровья

## **SOCIO-CULTURAL REHABILITATION OF STUDENTS IN MUSICAL STAGE FORMS INCLUSIVE ADDITIONAL EDUCATION**

**Dyldina Olga Veniaminovna**, Teacher of Additional Education, Center for Children's Creativity of the Zheleznodorozhny District of Ekaterinburg;



Teacher, Music Director (part-time), Ekaterinburg School No. 2, which Implements Adapted Basic General Education Programs, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article reveals the importance of musical and scenic forms of organizing additional education for the socio-cultural rehabilitation of children with disabilities. The definition of the concept of musical-stage forms of organization of additional education of children is formulated, and their specificity is characterized. Examples of the names of traditional and innovative musical and stage forms in the additional education of children are given. The article is built in the logic of the formulated scientific apparatus: purpose, tasks, scientific and theoretical novelty, practical significance of the identified problem. The component-wise structure of socio-cultural rehabilitation is presented - social adaptation, cultural identification and socio-cultural regulation. Each of the indicated components is characterized in the context of the conditions of additional education of children and inclusion. The advantages of musical and scenic forms of organization of additional education for the socio-cultural rehabilitation of children with disabilities are revealed: brightness, frequency of change, intensity, duration and contrast of emotions under the influence of images of works of various types of art and artistic activity; the integrated nature of the functioning of sensory systems; expansion of the space for children to interact with society, the world of art and culture due to the possibility of free choice of the type of artistic activity, the degree of complexity of artistic and creative tasks and exercises; the opportunity to creatively self-realize with the help of the non-verbal language of art; psychotherapeutic function of different types of art, and especially music.

**Keywords:** inclusions; inclusive education; inclusive educational environment; additional education; musical stage forms; sociocultural rehabilitation; social adaptation; cultural identification; sociocultural regulation; limited health opportunities; children with disabilities

**Актуальность.** В России создана и функционирует одна из лучших в мире систем дополнительного образования детей (далее по тексту – ДОД). На современном этапе одной из ее важнейших задач, зафиксированных в Концепции развития ДОД до 2030 года, является создание специальных условий и расширение возможностей для социокультурной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья (далее по тексту – ОВЗ) по всем направленностям – социально-гуманитарной, туристско-краеведческой, физической культуры и спорта, естественно-научной, технической, художественной.

Статистические данные с официальных сайтов Министерств и ведомств в сфере образования свидетельствуют о неуклонном росте числа детей с ОВЗ, участвующих в реализации программ дополнительного образования [4, с. 92–93]. А проводимые российскими учеными исследования показывает, что традиционно в дополнительном образовании (далее по тексту – ДО) «явным преимуществом пользуются: художественно-эстетическое и спортивно-оздоровительное направления» [6, с. 45].

Среди программ дополнительного образования художественной направленности наибольшей популярностью у детей пользуются такие

формы, в которых интегрируются разные виды искусства и художественной деятельности, разные жанры. К таким формам относятся музыкально-сценические постановки – как традиционные и имеющие глубокие исторические традиции в отечественной системе художественного образования детей, так и инновационные, отражающие современные художественные практики. К традиционным относятся, например, детская опера, детская оперетта, музыкальная сказка, сказка с музыкой, игро-спектакль с музыкой и др. К инновационным музыкально-сценическим формам организации ДОД относятся, например, детский мюзикл, экспромт-мюзик-шоу, интерактивные игровой спектакль, музыкально-детективный квест и др.

Все эти формы представляют собой целостность и органичность музыки, литературно-поэтической основы и сценической драматургии театрального действия. Доминантой в этой целостности является музыка и сценические формы воплощения ее образов. Поэтому все многообразие традиционных и инновационных форм организации детей на основе интеграции разных видов искусства, жанров и видов художественной деятельности с доминантой на сценических формах воплощения музыкальных образов определяется как *музыкально-сценические формы организации дополнительного образования детей*.

Среди авторов, изучающих способы и методы введения в жизнь социума детей с ОВЗ; инклюзивный потенциал ДО; методологические, теоретические и практические вопросы социокультурной реабилитации детей с ОВЗ и детей-инвалидов в условиях ДО – С. В. Алехина, Т. В. Гудина, И. В. Евтушенко, С. В. Королева, Е. С. Морозова, Е. В. Максимова, Е. А. Медведева, Ж. И. Журавлева, А. С. Павлова, О. Ю. Соколова, Е. С. Тушева, Т. С. Никандрова, А. В. Сизова, И. И. Фришман и др. [1; 3; 5; 7; 9; 10; 13–15]. Однако изучение технологий и специфики процесса социокультурной реабилитации детей с ОВЗ в музыкально-сценических формах организации инклюзивного дополнительного образования как самостоятельная проблема еще не ставилась.

Целью статьи является научное обоснование преимуществ музыкально-сценических форм организации ДО для процесса социокультурной реабилитации детей с ОВЗ в условиях инклюзии. Задачи: 1) характеристика структуры социокультурной реабилитации в музыкально-сценических формах организации ДО детей с ОВЗ; 2) теоретическое обоснование каждого из компонентов структуры социокультурной реабилитации детей с ОВЗ в музыкально-сценических формах организации ДО в условиях инклюзии; 3) научное обоснование преимуществ процесса социокультурной реабилитации детей с ОВЗ в коллективе, осуществляющем музыкально-сценические постановки в условиях инклюзии.

Научная новизна заключается в постановке как научной проблемы вопроса о необходимости научного обоснования преимуществ музыкаль-

но-сценических форм организации ДО для процесса социокультурной реабилитации детей с ОВЗ в условиях инклюзии. Теоретическая новизна заключается в характеристике социокультурной реабилитации как цели при организации инклюзивного дополнительного образования в музыкально-сценических формах. Практическая значимость заключается в обосновании возможностей интегрированной музыкально-художественной деятельности при постановке музыкально-сценических представлений в условиях инклюзии для социокультурной реабилитации детей с ОВЗ.

Методология и методика. В самом названии вида реабилитации детей с ОВЗ – социокультурной – обозначены два важных аспекта: социальный и культурный. Исходя из них, а также из практических условий их реализации в музыкально-сценических формах ДОД в условиях инклюзии, разработана структура и содержание каждого из компонентов социокультурной реабилитации – социальной адаптации, культурной идентификации и социокультурной регуляции.

Социальная адаптация – это вхождение ребенка с ОВЗ в творческий музыкально-сценический коллектив с принятием задач и специфики его работы; бесконфликтность и заинтересованность во взаимоотношениях со всеми участниками коллектива, вне зависимости их художественных способностей, одаренности и возможностей по здоровью; понимание и обсуждение предложений от всех участников по всем вопросам музыкально-сценической постановки; формирующиеся потребность и вера в успешность творческой самореализации среди детей с нормой развития, детей художественно-одаренных и талантливых.

Культурная идентификация – это осознание и принятие в качестве своих мировоззренческих установок духовно-нравственных смыслов и художественных ценностей произведения искусства, взятого за основу для музыкально-сценической постановки; отождествление, на уровне бессознательного или самосознания, с культурными нормами, образцами и моделями мышления и поведения, принятыми в культуре общества; активное участие в процессе музыкально-сценической постановки – от выбора сюжета и до обсуждения выразительности каждого художественного элемента – сценического движения; речевой, мелодекламационной или музыкальной интонации; деталей декораций или костюмов; выполнения художественно-сценических заданий; отработки фонетических и логопедических упражнений и т. д.

Социокультурная регуляция – это подчинение формам организованной деятельности творческого коллектива; взаимодействие в условиях инклюзии с другими участниками на основе ценностно-детерминированных социальных и культурных норм; учет индивидуальных и групповых интересов для достижения поставленной цели и решения выдвинутых задач.

Каждый из этих трех аспектов – социальная адаптация, культурная идентификация и социокультурная регуляция – может для любого школьника с ОВЗ стать первоочередным или приоритетным в процессе его социокультурной реабилитации.

Работа по социокультурной реабилитации детей с ОВЗ проходит под руководством автора статьи апробацию с 2013 года в творческом объединении вокально-театральная студия «Музыкальная сказка» муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования – Центр детского творчества. Это объединение работает в условиях инклюзии, так как в его состав входят дети с нормой развития, дети из школ искусств, музыкальных и художественных школ и дети с ОВЗ. За десять лет автором накоплен опыт двадцати четырех постановок, среди которых: Огниво (музыка Ст. Горковенко), Гуси-лебеди (музыка О. Елфимовой), Площадь картонных часов (музыка В. Шаинского), Крошечка-Хаврошечка (музыка Ю. Никольского). Жанровая палитра этих музыкально-сценических постановок широка – это детские оперы, детские мюзиклы, детские оперетты, музыкальные сказки, сказка с музыкой, инсценировки, музыкально-сценические игры, музыкальные квесты и другие.

В чем же заключаются преимущества музыкально-сценических форм организации ДО для процесса социокультурной реабилитации детей с ОВЗ в условиях инклюзии? Научное осмысление автором статьи такой формы организации ДОД в условиях инклюзии показало, что эти преимущества заключаются в методике, которая основывается на теоретических положениях. В рамках данной статьи можно указать некоторые из них.

Во-первых, учеными установлено, что у большинства детей преобладает правополушарный способ освоения мира – эмоционально и целостно. Не случайно Л.С. Выготский подчеркивал роль эмоций в образовании: «Педагогическим правилом делается требование известной эмоциональной взволнованности, через которую должен проводиться весь учебный материал. Учитель всякий раз должен заботиться о том, чтобы подготовить соответствующие силы не только ума, но и чувства» [2, с. 179]. Участие детей с ОВЗ в музыкально-сценических формах организации ДОД способствует частоте смены эмоций, их интенсивности, продолжительности и контрастности. А в условиях инклюзии дети с ОВЗ дополнительно еще «подзаряжаются» позитивными, яркими и разнообразными эмоциями от детей с нормой развития, художественно талантливых и одаренных.

Во-вторых, восприятие детьми с ОВЗ разного по форме, модальности и качеству художественного материала опирается на сенсорную систему. Сенсорная система состоит из рецепторов (анализаторов, воспринимающих органов), наиболее важными из которых для программ ДОД художественной направленности являются зрение, слух, осязание.

Более того, каждая форма, модальность и качество восприятия обеспечиваются функционированием не одного рецептора, а целой системой рецепторов. Например, слуховое восприятие обеспечивается органами слуха. Однако одни и те рецепторы входят в разные системы. Например, орган слуха входит в систему восприятия и речи, и музыки. Таким образом, из достаточно небольшого количества рецепторов у человека сформировано несколько сенсорных систем [8; 11]. И поэтому функционирование разных систем рецепторов имеет интегрированный характер. Следовательно, социокультурная реабилитация детей с ОВЗ наиболее эффективно осуществляется в музыкально-сценических формах организации ДОД потому, что эти формы опираются, во-первых, на интегрированный комплекс разных видов искусств и видов художественной деятельности, а во-вторых, на интегрированный характер функционирования сенсорных систем.

В-третьих, у каждого человека (и детей с ОВЗ в том числе) существует предрасположенность (генетическая, врожденная или приобретенная) к тому или иному виду искусства, виду художественной деятельности, художественному стилю и т. д. Поэтому когда ребенок имеет возможность свободного и интересного для себя выбора, он получает от этого удовольствие и радость свободы действий и творчества. В условиях инклюзии это снимает его психологическую «зажатость» в межличностном общении с другими участниками коллектива, расширяя, тем самым, пространство его взаимодействия с социумом, миром искусства и культуры.

В-четвертых, социокультурная реабилитация детей с ОВЗ благодаря участию в музыкально-сценических формах организации ДО дает им возможность овладеть и творчески самореализоваться с помощью невербального языка искусства – жестом, пластикой, мимикой, позой, эмоцией, рисунком, поделкой и т. д.

В-пятых, искусство обладает психотерапевтической функцией. Это известно с древнейших времен. Наиболее сильное психотерапевтическое воздействие на организм человека, и в том числе, на социокультурную реабилитацию детей с ОВЗ, оказывает музыка. В. И. Петрушин раскрывает биологическую и психофизиологическую природу воздействия музыки через биофизический вид энергии, которая образуется от издаваемых живой и здоровой клеткой организма звуков разной частоты. Эта энергия жизненно необходима человеку, и когда образуется ее дефицит, то человек начинает ощущать дискомфорт, и обращается за восполнением этой энергии к звукам музыки [12, с. 27–28].

Выводы. Социокультурная реабилитация как научное понятие представлено в статье как комплекс трех аспектов – социальной адаптации, культурной идентификации и социокультурной регуляции. Одним из наиболее эффективных способов социокультурной реабилитации является

сы вовлечение детей с ОВЗ в музыкально-сценические формы организации ДОД в условиях инклюзии.

Научное осмысление автором статьи результатов своей деятельности в качестве руководителя такого объединения в условиях инклюзии показало, что высокие результаты в работе достигаются благодаря ряду важных факторов: частотой смены эмоций, их интенсивности, продолжительности и контрастности от восприятия разных видов искусства и художественной деятельности, лежащих в основе музыкально-сценических постановок; «подзарядке» детей с ОВЗ позитивными, яркими и разнообразными эмоциями от детей с нормой развития, детей художественно талантливых и одаренных; интегрированному характеру функционирования сенсорных систем в художественно-творческой деятельности детей; снятия психологической «зажатости» у детей с ОВЗ в межличностном общении с другими участниками коллектива при наличии свободы выбора вида художественной деятельности; возможности творческой самореализации с помощью невербального языка искусства; психотерапевтической функции искусства, особенно музыкального.

### Литература

1. Алехина С. В. Инклюзивный потенциал дополнительного образования // Социально-педагогическое сопровождение инклюзивного образования : материалы международной научно-практической конференции. М., 2014. С. 20–26.
2. Выготский Л. С. Психология. М., 2000. 1008 с.
3. Гудина Т. В. Педагогические ресурсы социокультурной реабилитации детей-инвалидов // Вестник Череповецкого государственного университета. 2013. Т. 1, № 4. С. 118–122.
4. Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное / С. Г. Косарецкий, М. Е. Гошин, А. А. Беликов [и др.]. М., 2019. 277 с.
5. Евтушенко И. В., Евтушенко Е. А. Методические рекомендации по особенностям организации дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью по направлениям дополнительных общеобразовательных программ (художественная, техническая, естественнонаучная, физкультурно-спортивная, туристско-краеведческая и социально-педагогическая). Москва, 2020. 86 с.
6. Ковальчук А. С. Социально-культурная деятельность: педагогические ресурсы. Ростов-на-Дону, 2011. 248 с.
7. Королева С. В., Морозова Е. С. Организация образовательно-воспитательной деятельности педагога с детьми с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях дополнительного образования: практический аспект // Воспитание как стратегический национальный

приоритет : материалы Международного научно-образовательного форума. Екатеринбург, 2021. С. 404–410.

8. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М., 2000. 508 с.

9. Максимова Е. В. Социокультурная реабилитация, адаптация и интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья: теоретико-методологический аспект // Человек. Культура. Образование. 2017. № 2 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-reabilitatsiya-adaptatsiya-i-integratsiya-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-teoretiko> (дата обращения: 30.03.2023).

10. Медведева Е. А., Журавлева Ж. И., Павлова А. С. Инклюзивное художественно-развивающее пространство дополнительного образования как путь социализации личности детей с ограниченными возможностями здоровья: монография. М., 2018. 92 с.

11. Островский М. А., Шевелев И. А. Сенсорные системы // Физиология человека. М., 2011. С. 565–607.

12. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия – необходимая специализация // Музыкалотерапия в музыкальном образовании – терапия искусством в художественном образовании. СПб., 2018. С. 27–34.

13. Соколова О. Ю. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в условиях дополнительного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rebyonok-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-usloviyah-dopolnitelnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 03.04.2023).

14. Тушева Е. С., Никандрова Т. С., Сизова А. В. Формирование основ социальной активности у детей с умственной отсталостью в условиях дополнительного образования // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 7-4 (109). С. 121–127.

15. Фришман И. И. Требования к адаптации программ дополнительного образования с учетом особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья // Образование Ямала. 2015. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-klassifikatsii-form-muzykalnyh-zanyatij-v-uchrezhdeniyah-dopolnitelnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 25.03.2023).

**ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ РОДИТЕЛЕЙ,  
ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ  
С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

**Каракулова Елена Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; elena.evik@ya.ru.

**Мухина Екатерина Михайловна**, ассистент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза Института специального образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; katyana.mukhina.95@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы становления психолого-педагогических компетенций родителей, воспитывающих детей с задержкой речевого развития. В настоящее время вопрос коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушение речевой системы, является одним из первостепенных в коррекционной педагогике, что обусловлено широкой распространенностью системных нарушений речи, важностью своевременного коррекционного вмешательства, необходимостью обеспечения непрерывности психолого-педагогического сопровождения детей с выраженным речевым недоразвитием и их семей. В системе коррекционной работы с детьми, которые имеют задержку речевого развития, особое место занимает формирование и совершенствование психолого-педагогических компетенций родителей по вопросам воспитания и развития дошкольников. В статье описаны организация, виды и формы взаимодействия с родителями, рассмотрены условия для эффективного речевого и познавательного развития детей изучаемой категории, проведен анализ проблем реализации рассматриваемых условий и предложения по решению.

**Ключевые слова:** логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; задержка речевого развития; психолого-педагогические компетенции родителей; консультативная работа с родителями; логопедическая работа; неговорящие дети; семейное воспитание; родители; детско-родительские отношения

**PROBLEMS OF FORMATION OF PSYCHOLOGICAL  
AND PEDAGOGICAL COMPETENCES OF PARENTS RAISING  
CHILDREN SPEECH DELAYED**

**Karakulova Elena Viktorovna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Mukhina Ekaterina Mikhailovna**, Assistant of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis of the Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia



**Abstract.** The article deals with the problems of the formation of psychological and pedagogical competencies of parents raising children with delayed speech development. At present, the issue of correctional and developmental work with children with speech disorders is one of the priorities in correctional pedagogy, which is due to the widespread prevalence of systemic speech disorders, the importance of timely corrective intervention, the need to ensure the continuity of psychological and pedagogical support for children with severe speech underdevelopment and their families. In the system of corrective work with children who have a delay in speech development, a special place is occupied by the formation and improvement of the psychological and pedagogical competencies of parents on the upbringing and development of preschoolers. The article describes the organization, types and forms of interaction with parents, considers the conditions for the effective speech and cognitive development of children of the category under study, analyzes the problems of implementing the conditions under consideration and proposes a solution.

**Keywords:** speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; delayed speech development; psychological and pedagogical competencies of parents; advisory work with parents; speech therapy work; non-speaking children; family education; parents; parent-child relationship

В настоящее время отмечается увеличение количества обращений родителей (семей) в службы ранней помощи по вопросам формирования речи у неговорящих детей, что связано с высокой распространённостью системных нарушений речи и сложностью реализации эффективной коррекционно-развивающей работы. Министерство образования и молодежной политики Свердловской области приводит данные об увеличении запросов родителей на услуги ранней помощи, в том числе по проблеме формирования речи, согласно которым на территории Свердловской области функционирует 34 действующих служб ранней помощи, в которые обратились более 1000 семей с детьми целевой группы, что сравнительно больше чем несколько лет назад.

Такие исследователи как Р. Е. Левина, Л. В. Мелехова, В. К. Орфинская, Н. Н. Труготт и другие отмечали, что неговорящие дети нуждаются в специально организованных условиях для эффективного формирования и развития речевой системы. К таким условиям можно отнести взаимодействие специалистов медицинского, психолого-педагогического профилей, максимально раннее начало коррекционной работы, включение родителей в коррекционно-развивающий процесс и другие [4; 8; 10; 15].

Работа с семьей ребенка, имеющего нарушение всех компонентов речевой системы, может быть организована в виде психолого-педагогического сопровождения по типу: «присутствия рядом», оперативной помощи по активизации ресурсов членов семьи и их воспитательного потенциала, организации коррекционно-развивающего пространства, постоянного повышения психолого-педагогической компетентности родителей и других членов семьи. Формы работы могут носить коллективный и

индивидуальный характер. К коллективной работе относятся родительские собрания, консультирование, конференции, мастер классы, тренинги. Готовится и распространяется наглядный материал в виде памяток и брошюр, организуется работа лектоек и библиотек, оснащенных специальными методическими материалами и литературой и т.д. К индивидуальной работе можно отнести домашнее визитирование, беседы, посещение родителями логопедических занятий, ведение дневника развития и т. д. [9].

Специальные условия для формирования речи детей с задержкой речевого развития и роль родителей в их организации может быть рассмотрена с позиции выделения проблемы и обозначений путей ее решения.

**1. Родители несут ответственность за своевременное начало коррекционно-развивающей работы с ребенком.** Ребенок не является в полной мере дееспособным и всю ответственность за него несут родители, они принимают решение о необходимости и сроках начала логопедической работы, соответственно, их просвещение по данному вопросу имеет первостепенное значение.

**Проблема** заключается в том, что современные родители недостаточно осведомлены о нормативном протекании речевого развития детей в каждом возрастном периоде, не видят признаков речевого нарушения и не знают о сроках начала коррекционной работы в случае задержки речевого развития ребенка.

**Решение:** необходимо реализовывать просветительскую деятельность родителей в рамках систем здравоохранения и образования. В системе здравоохранения важно предоставлять подробную информацию о значимости сенсорного и психомоторного развития ребенка раннего возраста, наибольшей пластичности центральной нервной системы, высоких компенсаторных возможностях организма ребенка. С этой целью в учреждениях здравоохранения размещаются плакаты, родителям выдаются брошюры, специальные памятки по речевому онтогенезу и дизонтогенезу. Специалистами системы образования ведется разъяснительная работа, направленная на важность своевременного выявления неречевых и речевых нарушений у детей, необходимость раннего начала коррекционной работы ребенком, что поможет добиться положительных результатов вплоть до полного устранения дефекта. Реализуется данная задача через консультации со специалистами (в первую очередь логопедами) дошкольного образовательного учреждения, центров медико-психолого-педагогического сопровождения и служб ранней помощи. Рекомендуются проведение консультаций, открытых семинаров и вебинаров для родителей по вопросам речевого развития детей. Широко используются информационно-коммуникационные технологии (видеоуроки, игровые электронные программы, электронные пособия с аудиосопровождением).

**2. Комплексный подход в работе с детьми с задержкой речевого развития.** Логопедическая работа с неговорящими детьми предполагает комплексное, поэтапное и многоплановое медицинское и психолого-педагогическое сопровождение. Только в случае системного воздействия на моторику, психологическую базу речи и все подсистемы языка можно добиться стойких результатов в устранении речевого недоразвития.

**Проблема** заключается в том, что родители не имеют достаточных психолого-педагогических компетенций для полного понимания структуры системы (этапов, направлений) коррекционно-развивающей работы и соответствующих ей технологий.

**Решение:** маршрутизация семьи ребенка с задержкой речевого развития, совместное консультирование многопрофильной командой специалистов, проведение для родителей мастер классов, коррекционно-развивающих занятий, методологических семинаров, на которых освещаются вопросы комплексного сопровождения детей с нарушениями речи.

**3. Родители несут ответственность за закрепление отработанных речевых навыков вне логопедических занятий.** При регулярном повторении материала активизируется взаимодействие между разными зонами коры головного мозга, закрепляются связи, как следствие, речевое развитие происходит эффективнее. Логопед по времени не может заниматься формированием нового и закреплением всего объема пройденного материала, а если это закрепление не осуществлять, то речевые навыки быстро распадаются или остаются в реактивном (пассивном) состоянии, не используются ребенком в собственной речи.

**Проблему** вызывает то, что родители склонны перекладывать на педагогов полную ответственности за результативность логопедической работы, не понимая важности многократной отработки пройденного материала, значимости постоянного повторения. Кроме того, родители не обладают достаточной психолого-педагогической компетентностью для работы с неговорящим ребенком, соответственно, не имеют возможности продолжать за логопедом формирование речевых навыков и осуществлять полноценную преемственность в работе по развитию речи детей.

**Решение:** логопеду необходимо регулярно напоминать родителям о важности закрепления пройденного материала и выполнения всех рекомендаций специалистов. Целесообразно, если родители присутствуют на логопедических занятиях, видят формы и методы логопедической работы, понимают, какие речевые навыки и какими средствами формируются. Наиболее эффективная передача информации происходит через непосредственное наблюдение родителями за ходом логопедического занятия и системой коррекционно-развивающей работы в целом. Кроме того, рекомендуется ведение тетрадей, где отражается речевой материал, прописываются игры и упражнения, имеются рекомендации других специали-

стов по работе с ребенком дома и ведение дневника наблюдений за ребенком. В современных условиях информационных технологий логопед может осуществлять контроль и обеспечивать постоянное включение родителей в коррекционный процесс через видео- и аудиозаписи, электронные программы и специальные приложения. Просвещение родителей по данному вопросу можно реализовывать с помощью электронных, социальных ресурсов: социальные сети, блоги и страницы интернета, статьи в электронных журналах и т. д. Эффективно использование консультаций со специалистами, распространение брошюр и памяток, составление плакатов и газет.

### **3. Родители обеспечивают создание коррекционно-развивающей среды и взаимодействие с ребенком в соответствии с ведущей деятельностью возраста.**

**Проблема:** родители не умеют взаимодействовать со своими неговорящими детьми, не знают, как правильно вести себя с ними, не имеют представление о правилах речи и не понимают значимости постоянной вербальной коммуникации для речевого и познавательного развития неговорящих детей.

**Решение:** консультирование родителей по организации речевой среды дома: плавная, четкая и неторопливая речь окружающих, лексикон и грамматические конструкции по возрасту, недопустимость обучения неговорящего ребенка другому языку пока не сформируется речевая система родного языка. Немаловажное значение имеет соблюдение режима дня: ночной сон не менее 8–9 часов в сутки, рекомендован дневной сон. Важно соблюдать режим питания, для детей с ослабленной нервной системой рекомендовано 5-ти разовое питание, насыщенное белками и витаминами. Поведение родителей и их развивающее взаимодействие с ребенком необходимо организовывать в соответствии с ведущей деятельностью возрастного периода: 1–3 лет – предметно-манипулятивная, 3–6/7 лет – игровая. Рекомендуются устраивать совместные досуговые мероприятия (выезды, прогулки, экскурсии, групповые игровые занятия, конкурсы, детские концерты, мастер классы с детьми и т. д.) для семей, воспитывающих детей с задержкой речевого развития, в которых логопедом будет осуществляться направляющая и просветительская деятельность. Запись видеопамяток, издание брошюр, выступления специалистов на родительских собраниях позволяет акцентировать внимание родителей на особенностях неговорящих детей, внешних условий их общего и речевого развития, а также ведущих и наиболее значимых аспектах логопедического сопровождения.

Систематическая, адресная консультативная работа логопеда с родителями значительно повышает эффективность логопедического воздействия. В центре внимания специалистов психолого-педагогического

сопровождения, службы ранней помощи и педагогов образовательных организаций должен находиться не только ребенок, но и его семья. Комплексный и системный характер коррекционно-развивающего процесса позволяет добиться наилучших результатов в работе с детьми раннего возраста, имеющими нарушение всех компонентов речевой системы.

### Литература

1. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста : учебное пособие для студентов пед. вузов. М., 2007. 224 с.
2. Вакуленко Л. С. Организация взаимодействия учителя-логопеда и семьи : метод. пособие. СПб., 2011. 153 с.
3. Каракулова Е. В. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с тяжелыми нарушениями речи в процессе консультативной работы // Междисциплинарный подход в изучении и образовании лиц с особыми потребностями. 2019. С. 318–323.
4. Левина Р. Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов). М., 1951. 120 с.
5. Любимов М. Л., Приходько О. Г., Филатова И. А., Югова О. В., Использование информационно-коммуникативных технологий в консультативной работе с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ // Специальное образование. 2021. № 63. С. 140-153.
6. Максаков А. И. Развитие правильной речи ребенка в семье. М., 1998. 160 с.
7. Мастюкова Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учебное пособие. М., 2003. 327 с.
8. Мелехова Л. В. Алалия // Очерки по патологии речи и голоса. 1960. С. 24–51.
9. Обухова Н. В. Семейное воспитание детей с нарушением речи : учебно-методическое пособие. Екатеринбург, 2019. 128 с.
10. Орфинская В. К. Методика работы по подготовке к обучению грамоте детей-анартриков и моторных алаликов // Развитие мышления и речи у аномальных детей: ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. 1963. С. 6–22.
11. Приходько О. Г., Филатова И. А., Павлова А. С. Модель психолого-педагогического изучения детей с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. 2022. № 66. С. 112–127.
12. Стребелева Е. А. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания : методическое пособие. М., 2004. 127 с.
13. Тарасова Ю. С., Каракулова Е. В. Консультативно-диагностическая деятельность логопеда в работе с детьми с ринолалией в отделении восстановительного лечения // Актуальные проблемы обуче-

ния и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья. 2022. С. 346–352.

14. Ткачева В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие. М., 2007. 318 с.

15. Трауготт Н. Н. К вопросу об организации и методике речевой работы с моторными алаликами // Хрестоматия по логопедии. 1997. С. 3–23.

16. Филатова И. А. Консультирование участников образовательных отношений по вопросам логопедической помощи детям с нарушением речи // Логопедия: современный облик и контуры будущего. 2021. С. 369–373.

17. Филатова И. А. Системный подход к изучению нарушений речи у детей в научных трудах профессора З. А. Репиной // Специальное образование. 2023. № 69. С. 58–69.

18. Филатова И. А., Каракулова Е. В. Организационно-содержательная модель системы комплексного сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития // Специальное образование. 2018. № 51. С. 95–106.

19. Шипицына Л. М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста. СПб., 2003. 240 с.

## ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНОГО МЕДИАХОЛДИНГА В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

**Крушинских Лидия Юрьевна**, учитель высшей квалификационной категории, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа № 7, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», г. Екатеринбург, Россия; Lidysha@gmail.com

**Лапшина Наталья Андреевна**, учитель-логопед высшей квалификационной категории, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа № 7, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», г. Екатеринбург, Россия; Logoped7@mail.ru

**Аннотация.** В статье раскрываются организационно-содержательные аспекты функционирования школьного медиахолдинга, показаны направления работы и обозначены результаты деятельности. Школьный медиахолдинг создает единое информационное пространство, в котором связаны участники образовательного процесса: учителя, ученики их родители (законные представители). Данная система имеет нормативно-организационную базу методическое сопровождение, материально-технические и кадровые ресурсы, и полноценный информационный обмен, производимый путем освещения интересных моментов жизни школы, общешкольных ключевых мероприятий, кружков и секций, встреч с интересными людьми. Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями приобретают дополнительные компетенции, связанные с безопасным использованием сети интернет, повышается их медиа грамотность, создаются условия для развития социальной и творческой активности по средствам участия в детском телевидении, в школьной радиостудии и в выпусках печатных изданий. В результате работы школьного медиахолдинга родители получают новые жизненные ориентиры, нивелируется тревожность, гармонизируются внутрисемейные отношения. Педагогическое сообщество выступает в качестве транслятора опыта организации медиа деятельности и ее использования, расширяется сфера социального партнерского взаимодействия, повышается положительный имидж образовательной организации, разрушая стереотипы, у жителей города, а также продолжает формироваться позитивное мнение о данной категории детей.

**Ключевые слова:** олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; дети с нарушениями интеллекта; школьные медиacentры; информационные компетенции; информационные технологии; радиостудии; медиакультура; коррекционно-воспитательная работа

## ACTIVITIES OF THE SCHOOL MEDIA HOLDING IN THE SYSTEM OF CORRECTIONAL AND EDUCATIONAL WORK WITH STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

**Krushinskikh Lidia Yurievna**, Teacher Highest Qualification Category, State Budgetary Educational Institution of the Sverdlovsk Region “Ekaterinburg School No. 7, that Implementing Adapted Basic General Education Programs”, Ekaterinburg, Russia

**Lapshina Natalya Andreevna**, Teacher Speech Therapist Highest Qualification Category, State Budgetary Educational Institution of the Sverdlovsk Region “Ekaterinburg School No. 7, that Implementing Adapted Basic General Education Programs”, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article reveals the organizational and content aspects of the functioning of the school media holding, shows the areas of work and outlines the results of the activity. The school media holding creates a single information space in which the participants in the educational process are connected: teachers, students, their parents (legal representatives). This system has a regulatory and organizational base, methodological support, material, technical and human resources, and a full-fledged information exchange, produced by highlighting interesting moments in the life of the school, school-wide key events, clubs and sections, meetings with interesting people. Students with intellectual disabilities acquire additional competencies related to the safe use of the Internet, their media literacy increases, conditions are created for the development of social and creative activity through participation in children's television, in the school radio studio and in printed publications. As a result of the work of the school media holding, parents receive new life guidelines, anxiety is leveled, intra-family relations are harmonized. The pedagogical community acts as a translator of the experience of organizing media activities and its use, the scope of social partner interaction is expanding, the positive image of the educational organization is increasing, destroying stereotypes among city residents, and a positive opinion about this category of children continues to form.

**Keywords:** oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellectual disorders; intellectual impairment; children with intellectual disabilities; school media centers; information competencies; Information Technology; radio studios; media culture; correctional and educational work

Современная школа обеспечивает социализацию ученика средствами, овладения им информационно-коммуникационными технологиями, методами и средствами сбора, накопления, передачи, и переработки информации. Несмотря на доступность информации, открытость образовательных организаций, отношение общества к детям с интеллектуальными нарушениями весьма неоднозначно, нет реальной оценки их потенциальных возможностях, социальной активности, гражданской полноценности и востребованности в социуме. Если общество примет особого ребёнка, не принижая способностей и возможностей, предоставляя условия для его самореализации, он будет успешен в жизни. Поэтому, задача школы



не только вооружить обучающегося необходимым багажом знаний и умений, но и создать условия для информирования общества, формируя толерантное отношение к нему и его деятельности [15]. Реализация этой задачи осуществляется школьной Программой воспитания, включающей в себя вариативные модули. Одним из таких модулей является «Школьные медиа» – учебно-практической структуры образовательной организации [9]. Участие обучающихся в системе школьных медиа развивает такие важные личностные качества, как умение общаться, вступать в диалог со сверстниками и взрослыми, используя выразительные средства языка, общую эрудицию и повышает уровень культуры, воспитывает дисциплину и ответственное отношение за порученное дело, позволяет максимально проявить свои возможности и способности в деятельности, влияет на профессиональное самоопределение [11]. Данный модуль дает возможность ребятам познакомиться с различными медийными профессиями такими как: оператор, звукорежиссер, фотограф, редактор, сценарист, корреспондент [15]. Разновозрастная группа участников имеет возможность попробовать свои силы в разных видах медийной деятельности. Руководители школьного медиахолдинга знакомят обучающихся с вышеперечисленными профессиями в рамках специально организованных экскурсий на радиостанции города, телевидения, Свердловской киностудии и на встречах с известными журналистами города.

Деятельность школьного медиа осуществляют педагоги совместно с обучающимися с применением сетевой формы и дистанционных образовательных технологий. Воспитательный потенциал школьных медиа реализуется в рамках следующих видов: школьное телевидение, детское радиовещание и школьные печатные издания [11].

Школьное телевидение – обмен оперативной информацией, освещение наиболее интересных событий школьной жизни, общения с использованием современных телекоммуникационных возможностей. Группа заинтересованных обучающихся и педагогов, которые осуществляют съемку и монтаж познавательных, документальных, анимационных, художественных фильмов и роликов на злободневные темы с акцентом этическое, эстетическое, патриотическое просвещение аудитории, освещаются события школьной жизни. Выпускаются с периодичностью 1 раз в месяц в течение учебного года (с возможностью размещения отснятых материалов на школьном сайте).

Детское радиовещание создано с целью мобильной информационной поддержки обучающихся, родителей и педагогического коллектива школы о наиболее важных событиях школьной жизни, способствует развитию и закреплению коммуникативных возможностей и языковых способностей детей, развивает творческое взаимодействие в детском коллективе. Радиовещание проводится 1 раз в неделю. Имеется свой звуковой

символ – позывные, свои традиции – единую текстовую структуру, конкретное время выхода в эфир и продолжительность эфира. Программа школьного радиовещания включает в себя тематическое планирование радиопередач по четырем направлениям: гражданско-патриотическое; нравственное; спортивно-оздоровительное; художественно-эстетическое. К радиовещанию подключаются в качестве ведущих педагоги и родители, а также интересные люди разных профессий.

Школьные печатные издания, на страницах которых освещаются значимые события школьной жизни, участие обучающихся в различных конкурсах, олимпиадах, конференциях разного уровня, деятельность детских объединений и ученического самоуправления. Периодичность изданий – 1 раз в месяц в печатном и электронном вариантах (с размещением на официальном сайте школы) [4].

В результате работы школьного медиахолдинга у обучающихся формируется медиакультура, социальная мобильность и успешность личности; приобретается умение безопасно пользоваться современными информационными технологиями и цифровым оборудованием; обеспечивается занятость школьников во внеурочное время полезной деятельностью, а также участие их в различных конкурсах с материалами медиахолдинга; повышается статус ребёнка в семье [6].

Образовательная организация получает позитивный образ на рынке образовательных услуг; развивает систем социального партнёрства в различных аспектах.

Модель организации детского медиахолдинга школы может быть использована другими образовательными организациями, в социуме формируется адекватное мнение о ребёнке с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), как о полезном члене общества.

### Литература

1. Акимова О. И. Формирование социальных компетенций у школьников в условиях реализации ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Глобальный научный потенциал. Профессиональное образование. 2017. № 3 (72). С. 17–19.
2. Александровская Э. М., Кокуркина Н. И., Куренкова Н. В. Психологическое сопровождение школьников. М., 2002 198 с.
3. Баксанский О. Е., Сафоничева О. Г. Персонализация образования и развития детей с ограниченными возможностями здоровья (умственной отсталостью) в возрасте 6–10 // Вопросы обеспечения лекарственных средств. 2016. № 1 (11). С. 57–68.
4. Доронкина С. Г. Организация работы школьного пресс-центра и редакции школьной газеты в коррекционной школе // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2017. С. 70–73.

5. Конвенция о правах ребенка от 20 ноября 1989 г. 1990. 18 с. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_9959/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/) (дата обращения: 29.03.2023).
6. Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталых детей : сборник научных трудов. Москва, 1983. 654 с.
7. Лапшин В. А., Пузанов Б. П. Основы дефектологии. Москва, 1990. 358 с.
8. Маллер А. Р., Цикото Г. В. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта. Москва, 1988. 424 с.
9. Матанис В. А. Медиациентр в образовательной организации: краткие рекомендации по организации работы радиостудии // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 3-2. С. 84–87.
10. Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья. Методические рекомендации. Библиотека федеральной программы развития образования. М., 2005. 156 с.
11. Программа воспитания ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 7». 2021. 71 с. URL: [https://skosh7.uralschool.ru/upload/sc118\\_new/files/af/56/af56300eed0ceade7f4acb4a493f3430.pdf](https://skosh7.uralschool.ru/upload/sc118_new/files/af/56/af56300eed0ceade7f4acb4a493f3430.pdf) (дата обращения: 29.03.2023).
12. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / под ред. Л. М. Шипициной. М., 2003. 235 с.
13. Система образования для детей с проблемами в здоровье / под ред. Л. Е. Курнешовой. М., 2008. 256 с.
14. Таранина А. М. Коррекционное сопровождение обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korreksionnoe-soprovozhdenie-obucheniya-i-vospitaniya-detey-s-narusheniem-intellekta/viewer> (дата обращения: 29.03.2023).
15. Федеральный закон № 181 от 24 ноября 1995 г. «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». 1995. 20 с. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_8559/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/) (дата обращения: 29.03.2023).

## **РОЛЬ ИГР С МУЗЫКАЛЬНО ЗВУЧАЩИМИ ПРЕДМЕТАМИ В СОХРАНЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ 3-4 ЛЕТ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

**Кузнецова Алена Анатольевна**, учитель-дефектолог, Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад «Гармония», детский сад № 51 «Лесовичок», г. Новоуральск, Россия; Alena-ForWork@yandex.ru

**Аннотация.** В статье автор представляет: основные задачи образования, воспитания и коррекции в работе с дошкольниками с интеллектуальными нарушениями; психолого-педагогические особенности воспитанников, определившие выбор данного направления образовательной деятельности; педагогические трудности в работе с данной категорией детей; актуальность представленного направления работы; 3 компонента психологического благополучия детей согласно методическим источникам (умственное развитие, эмоционально-волевое развитие, индивидуально-личностное развитие); роль музыкально-ритмических игр в сохранении психического здоровья воспитанников (для комфортного пребывания ребёнка в детском саду, гармонизации физиологических процессов, воспитания детей, становления эмоций); отличия в использовании приёмов работы со звучащими игрушками в работе логопедов (формирование фонематического восприятия) и автора (одновременное формирование чувств и эмоций, мышления и познавательных процессов, нравственности и саморегуляции поведения); условия для успешной организации музыкально-ритмических игр; представление педагогической «копилки»: успокаивающие игры, тренирующие игры, развивающие игры.

**Ключевые слова:** дошкольная олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; дети с нарушениями интеллекта; дошкольники; психологическое благополучие; педагогические условия; музыкально-ритмические игры; успокаивающие игры; тренирующие игры; развивающие игры; музыкально звучащие предметы; игровая деятельность; психологическое здоровье

## **THE ROLE OF GAMES WITH MUSICAL-SOUNDING OBJECTS IN MAINTAINING THE PSYCHOLOGICAL HEALTH OF 3-4 YEAR OLD CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

**Kuznetsova Alyona Anatolyevna**, Teacher-Defectologist, Municipal Autonomous Preschool Educational Institution Kindergarten "Garmoniya", Kindergarten No. 51 "Lesovichok", Novouralsk, Russia

**Abstract.** In the article, the author presents: the main tasks of education, upbringing and correction in work with preschoolers with intellectual disabilities; psychological and pedagogical features of pupils that determined the choice of this direction of educational activity; pedagogical difficulties in working with this category of children; relevance of the presented direction of work; 3 components of the psychological well-being

of children according to methodological sources (mental development, emotional and volitional development, individual and personal development); the role of musical and rhythmic games in maintaining the mental health of pupils (for a comfortable stay of a child in kindergarten, harmonization of physiological processes, education of children, the formation of emotions); differences in the use of methods of working with sounding toys in the work of speech therapists (formation of phonemic perception) and the author (simultaneous formation of feelings and emotions, thinking and cognitive processes, morality and self-regulation of behavior); conditions for the successful organization of musical-rhythmic games; presentation of the pedagogical “thrift-box”: soothing games, training games, educational games.

**Keywords:** preschool oligophrenopedagogy; mental retardation; mentally retarded children; intellectual disorders; intellectual impairment; children with intellectual disabilities; preschoolers; psychological well-being; pedagogical conditions; musical-rhythmic games; soothing games; training games; educational games; musical-sounding objects; gaming activity; mental health

Образовательная деятельность в детском саду компенсирующей направленности для дошкольников с интеллектуальными нарушениями решает следующие *задачи* образования, воспитания и коррекции: создание благоприятных условий для всестороннего развития и образования детей с ОВЗ в соответствии с их возрастными, индивидуально-типологическими особенностями и особыми образовательными потребностями; для охраны и укрепления физического, соматического, психического, духовного здоровья детей.

Одним из важнейших условий эффективного выполнения образовательно-коррекционных задач является *обеспечение и поддержание психологического благополучия* каждого воспитанника группы.

Психологическое благополучие ребёнка дошкольного возраста понимается как «оценка его общего психологического состояния на данный момент времени, отражающая баланс и потенциал эмоционально-волевого, познавательного и индивидуально-личностного развития соответственно актуальным возможностям его психики» (И. В. Дубровина).

Нашу возрастную группу посещают дошкольники 3–4 лет с сочетанными нарушениями развития: умственная отсталость с эмоционально-волевыми нарушениями, умственная отсталость в сочетании с трудностями коммуникации, расстройства аутистического спектра в сочетании с недоразвитием речи и т. п. Выделим *психолого-педагогические особенности* полиморфной, разнородной категории воспитанников группы:

– отрицательная окраска переживания событий, которые происходят дома, в детском саду, в общении со сверстниками и взрослыми – дети негативно, неадекватно воспринимают даже повседневные, стандартные ситуации: мытьё рук, одевание на прогулку, вовлечение в совместную деятельность... Любой «сбой» стереотипной программы поведения вызывает эмоциональный взрыв (от плача до смеха);

– эмоциональная закрытость воспитанников. Они проявляют недоверие как по отношению к сверстникам, так и к педагогам группы;

– выраженные аффективные проявления. Ежедневно мы встречаемся с внезапными истериками, немотивированными перепадами настроения, импульсивностью двигательных и голосовых реакций, длительным проявлением гнева, негативизмом;

– нарушение сенсорной чувствительности. Дети ранимы, тревожны, неуверенны. Они не переносят шум, разговоры, музыку (закрывают руками уши, плачут, прячутся, совершают акты самоагрессии и т. д.). Некоторые воспитанники, наоборот, проявляют индифферентное отношение ко всему происходящему вокруг: даже яркие, эмоциональные события не затрагивают их душу, мысли, чувства, не мотивируют к деятельности;

– трудности тактильных, вестибулярных, проприоцептивных ощущений. У детей слабо развиты хватательные движения и удержание предметов в руке, не сформированы координированные движения «глаз – рука», снижен мышечный тонус, страдает пространственная ориентировка;

– выраженное недоразвитие речи. Большинство детей неговорящие, они не в состоянии выразить словами желания, потребности, недовольство, внутреннее состояние, разобраться в отношениях с другими детьми. Они, как правило, не воспринимают успокаивающие слова педагога или родителей, не реагируют на просьбы и замечания.

Очевидно, что у воспитанников группы значительно страдают все 3 основных компонента психологического благополучия:

1. *Умственное* развитие (не сформированы когнитивные процессы – внимание, восприятие, мышление, память, речь).

2. *Эмоциональное* развитие (общение с взрослыми ограничено рамками конкретной эмоциональной ситуации и длится несколько минут; дети не используют мимику и жесты; не понимают настроение других людей; не контролируют собственные переживания; их реакции и действия импульсивны).

3. *Индивидуально-личностное* развитие (дети отличаются низкой познавательной мотивацией, пассивностью и недостаточной целенаправленностью деятельности; проявляют кратковременный интерес к событиям и явлениям; не умеют выстраивать конструктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми; не в состоянии оценить опасные для здоровья факторы; слабо регулируют собственное поведение).

Данные компоненты существуют в неразрывной связи. Так как воздействовать на мышление воспитанников достаточно сложно, я пришла к необходимости найти «обходной путь» посредством воздействия на эмоциональную сферу. Коррекционная работа в этом направлении может благоприятно повлиять на динамику и умственного, и социально-личностного развития. Позитивное самочувствие ребёнка позволит ему

развиваться, совершенствоваться, наладить взаимодействие с окружающим миром во всей сложности социальных отношений.

Эффективным способом налаживания позитивного психологического контакта с детьми стало использование *музыкально звучащих игрушек и простых детских музыкальных инструментов*. Дети проявили необычайный интерес к их звучанию! Они интуитивно среди разнообразия игрушек в группе выбирали именно звучащие предметы. Они рассматривали их, манипулировали, стучали... При этом затихали истерики и плач!

Да, *учителя-логопеды* активно включают в работу с детьми такие пособия. Для них дидактической целью становится развитие слухового восприятия и слухового внимания, формирование фонематических процессов и слогового анализа. Для наших детей музыкальные игрушки являются, в первую очередь, средством настроя позитивных эмоциональных контактов *дефектолога* с детьми, и только затем – средством обучения и воспитания. Поэтому развивающая среда кабинета учителя-дефектолога была значительно пополнена разными звучащими пособиями: погремушки, бубенцы, маракасы, молоточки, металлофоны, ксилофоны, палочки, ложки, колокольчики, шумелки, барабаны, пианино, бубны, свистульки, дудочки, губные гармошки, шарманка и т. д.

Основной образовательный аспект в работе с пособиями – *одновременное формирование* чувств и эмоций, мышления и познавательных процессов, нравственности и саморегуляции поведения.

Игры с звучащими игрушками в полной мере обеспечивают заботу взрослых о психическом здоровье воспитанников с ОВЗ.

– данные игры способствуют *гармонизации физиологических процессов* в детском организме. Ощущения от звучания разных предметов и игрушек развивают в ребёнке чувство ритма, а ритмичность нормализует нервно-психическое состояние, уравнивает процессы возбуждения и торможения. Игры по своей сути становятся приёмами психогимнастики;

– выбор игрушки по интересам доставляет воспитанникам радость, удовольствие, рождает чувство защищённости, а значит – благоприятствует *комфортному пребыванию ребёнка* в условиях дошкольного учреждения;

– игры со звучащими предметами позволяют развивать *познавательный интерес и мотивацию* к разным видам детской деятельности (познавательно-исследовательская, игровая и т. д.);

– музыкально-ритмические игры позволяют постепенно преодолевать *эмоциональную неразвитость* воспитанников группы;

– звучащие игрушки таят в себе *воспитательный потенциал*. Мы знакомимся с русской народной культурой (русские народные инструменты; песенки, колыбельные, потешки). Давно доказано, что русская народная культура оказывает психотерапевтический эффект;

– использование игр со звучащими игрушками в работе дефектолога становится *пропедевтическим этапом* для подготовки к обучению грамоте.

В организации музыкально-ритмических игр необходимо соблюдение следующих *условий*:

– установление эмоционального контакта дефектолога с ребёнком; пробуждение желания сотрудничать, играть со взрослым;

– предоставление свободного доступа к игрушкам в любое время дня (дети в момент эмоционального кризиса легко находят игрушку по душе);

– регулярная сменяемость пособий (новизна всегда способствует повышению настроения детей);

– создание упорядоченной временно-пространственной структуры совместной деятельности с детьми с РАС; поддержка привычных условий для таких воспитанников (утренний ритуал – игра на любимом инструменте);

– коррекционно-обучающая направленность деятельности – дефектолог обеспечивает возможность решения элементарных наглядно-действенных задач (открыть коробку с игрушками, достать игрушку с полки, убрать в ящик, разложить по порядку) и тренировки хватательных движений (вытаскивать инструмент через отверстие, брать и отдавать, находить на ощупь и прятать, удерживать и передавать);

– обеспечение индивидуального подхода (подбираются игрушки с разным уровнем шумового звучания – кто-то выбирает «тихие» погремушки; кому-то, наоборот, требуется энергичное звучание, с усиленной работой кисти руки; кого-то привлекают тонкие и гладкие палочки, а кому-то нравятся утяжелённые четырёхгранные палочки);

– включение дефектолога в партнёрское взаимодействие (не должен ребёнок оставаться в одиночестве и без внимания взрослого; «бестолковое» бречание на металлофоне или пианино допускается лишь в случае критической аффективной реакции ребёнка; негативная психологическая ситуация разрешается в диалоге, в контакте со взрослым);

– эмоциональная окраска игры (педагог задаёт настрой в зависимости от психологического состояния – успокоить? подбодрить? расслабить?);

– соблюдение коммуникативной направленности образования неговорящих детей (обговаривание ситуации; комментирование действий; успокаивающая лексика; ровный тон диалога);

– оценка хода и результата музыкально-ритмической деятельности (создание ситуации успеха; поддержка проявлений инициативы; поощрение самостоятельного музицирования; одобрение партнёрских действий);



– жизненный оптимизм и психологическая устойчивость взрослых (только спокойствие и тёплое отношение педагога позволяют дошкольнику чувствовать свою психологическую безопасность в детском саду);

– комплексный подход (взаимообмен педагогическим опытом с воспитателями, музыкальным руководителем, логопедом).

Многочисленными были выделены 3 направления применения игр:

1. Успокаивающие игры (сфера – психологическое состояние ребёнка).

2. Тренирующие игры (сфера – общая и мелкая моторика, ритм и темп).

3. Развивающие игры (сфера – когнитивные психические процессы, межполушарное взаимодействие).

*Успокаивающие игры:*

Образовательно-коррекционная задача – стабилизация эмоционального фона, снятие тревожности, переключение с негативного состояния.

– «сыграй, как ты хочешь» (предоставление возможности «выплеснуть» негативные эмоции в процессе двигательной-музыкальной деятельности);

– «научи меня, как можно поиграть с этим инструментом» (дефектолог побуждает к совместному музицированию);

– «музыкальная капля» (ребёнок стучит по поверхностям разных предметов из разнообразных материалов – деревянные кубики, пластиковые стаканчики, металлические баночки, слушает звуки);

– «сопровождение песенки звуками игрушки» (дефектолог включает народную спокойную мелодию, ребёнок подыгрывает);

– «далеко – близко» (ребёнок играет в выбранной им позиции – рядом со сверстниками, уходит в дальний угол, прячется за ширмой...).

*Тренирующие игры*

Образовательно-коррекционная задача – обучение захвату предметов, развитие координации движений, коррекция тактильной чувствительности, отработка статики и динамики пальцев рук.

– «достань инструмент» (ребёнок вытаскивает из коробки, вынимает из «чудесного мешочка»; захватывает и удерживает игрушку);

– «найди инструмент на ощупь» (тактильное различие игрушки);

– «убери игрушку на место» (ребёнок не бросает, а кладёт спокойно);

– «возьми и передай» (дети передают друг другу инструмент);

– «игра с закрытыми глазами» (ребёнок свободно музицирует с закрытыми глазами);

– «как звучит природа за окном» (изобразить, изменяя темп, ритм и громкость звучания, как капает дождик... ветер дует... птички поют...);

– «догадайся, на чём я хочу поиграть» (дефектолог имитирует игру на том или ином инструменте – ребёнок должен догадаться и найти игрушку);

– «поймай игрушку» (ребёнок закрывает глаза, дефектолог касается игрушкой какой-либо части тела – коленок, головы... а ребёнок должен быстро схватить, поймать игрушку).

*Развивающие игры:*

Образовательно-коррекционная задача – формирование познавательных процессов (восприятие, внимание, память, мышление, речь, воображение); коррекция межполушарных связей.

– «где звучит?» (дефектолог играет на инструменте, дети поворачивают голову в сторону звука);

– «найди такой же инструмент и покажи» (сличение игрушек по звучанию на слух или зрительно);

– «отыщи инструмент с опорой на картинку» (узнав изображение, ребёнок находит данный инструмент среди других);

– «узнай игрушку по звукоподражанию» (дефектолог озвучивает инструменты, а ребёнок угадывает – БУМ-БУМ, ДУ-ДУ-ДУ, ДЗИНЬ-ДЗИНЬ-ДЗИНЬ, ТУК-ТУК-ТУК...).

– «игра по очереди» (под быструю музыку играют дети с колокольчиками, под медленную музыку – дети с палочками в руках);

– «нейроигры» (чередование движений при музицировании: одной рукой – двумя руками, левой – правой рукой, играем над головой – стучим игрушкой по полу, машем игрушками синхронно двумя руками – разнонаправленные движения руками назад-вперёд...).

Опыт использования игр со звучащими предметами и игрушками позволяет сделать вывод об *эффективности* выбранного направления деятельности учителя-дефектолога:

– игры обогащают эмоциональный мир детей и способствуют его «тонкой настройке»;

– игры способствуют процессу воспитания и нормализуют взаимодействие детей с социумом;

– игры активизируют умственные процессы и «пробуждают» самостоятельность и осмысленность детской деятельности.

Таким образом, практическое применение предлагаемых игр позволяет поддерживать психологическое благополучие детей с ОВЗ в детском саду.

### **Литература**

1. Алямовская В. Г., Петрова С. Н. Предупреждение психоэмоционального напряжения у детей дошкольного возраста. Книга практического психолога. М., 2002. 80 с.

2. Ахрямкина Т. А., Чаус И. Н. Психологическое благополучие учащихся в образовательной среде : монография. Самара, 2012. 104 с.
3. Баева И. А., Лактионова Е. Б., Рассоха Н. Г. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: Практическое руководство. СПб., 2006. 288 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М., 1996. 536 с.
5. Дробинская А. О. Диагностика нарушений развития у детей: клинические аспекты. М., 2006. 80 с.
6. Заваденко Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. М., 2005. 256 с.
7. Исаев Д. Н. Эмоциональный стресс. Психосоматические и соматические расстройства у детей. СПб., 2005. 400 с.
8. Князева О. Л., Стеркина Р. Б. Я, ты, мы: Социал.-эмоцион. развитие детей от 3 до 6 лет : учеб.-метод. пособие. М., 2004. 93 с.
9. Колесникова Г. И. Психологические виды помощи: психопрофилактика, психокоррекция, консультирование. Ростов-н/Д., 2006. 350 с.
10. Кошелева А. Д. Эмоциональное развитие дошкольников. М., 2003. 176 с.
11. Максимова А. А. Гиперактивность и дефицит внимания у детей. Ростов-н/Д., 2006. 224 с.
12. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы: руководство практического психолога / под ред. И. В. Дубровиной. Екатеринбург, 2000. 176 с.
13. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика оценки психического развития ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб., 2005. 384 с.
14. Стожарова М. Ю. Формирование психологического здоровья дошкольников. Ростов-н/Д., 2007. 208 с.
15. Яковлева Н. Г. Психологическая помощь дошкольнику. М., 2002. 208 с.

## НЕЙРОИГРЫ: СМОЖЕТ ДАЖЕ МАМА!

**Кутькова Анна Александровна**, учитель-дефектолог, МАДОУ № 42 «Огонек», г. Серов, Россия

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме использования нейропсихологических игр и упражнений в домашних условиях. Показано, как легко и увлекательно работать дома над развитием ребёнка. В статье приведены аргументы в пользу использования нейроигр дома. Описывается структура мозга. Рассматриваются разные нейропсихологические игры, способствующие развитию и коррекции механизма мозговой деятельности ребенка. Выделена основная польза нейроигр, как средства, способствующего повышению умственной работоспособности, оптимизации интеллектуальных процессов, активизации энергетического потенциала. Данная статья будет интересна практикующим дефектологам, родителям, студентам дефектологических факультетов.

**Ключевые слова:** головной мозг; высшие психические функции; дети; нейроигры; нейропсихологические игры; нейропсихологические упражнения; семейное воспитание; родители; детско-родительские отношения; коррекционная работа

## NEUROGAMES: EVEN MOM CAN!

**Kutkova Anna Alexandrovna**, Teacher-Defectologist, Kindergarten No. 42 “Ogonek”, Serov, Russia

**Abstract.** The article is devoted to the problem of using neuropsychological games and exercises at home. It shows how easy and exciting it is to work at home on the development of a child. The article presents arguments in favor of using neurogames at home. The structure of the brain is described. Various neuropsychological games that contribute to the development and correction of the mechanism of the child’s brain activity are considered. The main use of neurogames as a means of improving mental performance, optimizing intellectual processes, and activating energy potential is highlighted. This article will be of interest to practicing defectologists, parents, students of defectological faculties.

**Keywords:** brain; higher mental functions; children; neurogames; neuropsychological games; neuropsychological exercises; family education; parents; child-parent relationship; corrective work

Помните, знакомые всем с детства игры «Прилетели гули», «Коза», «Две тетери», «Сорока-белобока», «Птички прилетели» и многие другие являются нейроиграми, которые помогали и помогают правильному развитию детей с самого раннего возраста.

Нейроигры эффективный инструмент в работе, как воспитателя, логопеда, так и дефектолога. Конечно же, не только специалисты могут их применять, а также родители.

В первую очередь, ребенок растет и развивается в семье. «Из рук и уст матери» ребенок получает некоторые знания, являющиеся базой для

формирования в детском сознании понимания особенностей окружающего пространства, навыков взаимоотношений с людьми, самообслуживания. Воспитательная работа родителей в семье заключается, прежде всего, в самовоспитании. Каждому родителю нужно учиться быть педагогом, принимать своего ребенка таким, какой он есть, учиться управлять взаимоотношениями с ребенком.

Мозг имеет сложную структуру. Состоит из двух полушарий: правое регулирует координацию движений, восприятие пространства, гуманитарное развитие и креативные способности, а левое носит аналитический характер, несет ответственность за развитие математических способностей, логики, речи. Мозолистое тело координирует деятельность полушарий, которое передает данные из одного в другое. Если есть какие-либо нарушения с этим элементом, полушария работают без взаимосвязи. Ведущее полушарие берет на себя основную нагрузку, блокируя второе, что приводит к нарушению пространственной ориентации. Часто одно полушарие используется более активно, следовательно, второе перестает развиваться. Здесь на помощь приходит нейрогимнастика, нейроигры.

Ребенку важно дать ресурс использовать данный ему потенциал обоих полушарий, улучшить их взаимодействие. Для этого важно развивать и корректировать механизмы мозговой деятельности ребенка. Эффект от нейроупражнений и нейроигр может быть незамедлительный, а может быть и накапливающий. Главное, что как нейроупражнения, так и нейроигры оказывают содействие в повышении умственной работоспособности, включения его энергетического потенциала, ускорения интеллектуальных процессов.

Родителям не всегда необходимо обращаться к нейропсихологам, чтобы развивать своего ребенка. Они могут самостоятельно играть со своими детьми в нейроигры дома, при этом развивать его речь, внимание, память, воображение, восприятие и мышление, то есть высшие психические функции человека.

Если вы наблюдаете, что у вашего малыша заметна эмоциональная нестабильность, резкие перепады настроения, гиперактивность, на замечания не реагирует, «не слышит» взрослых или чересчур медлительный и пассивный, быстро утомляется, имеет место проявляться синдром дефицита внимания, не может сосредоточиться на задании, тяжело осваивает чтение, грамоту и счёт, если у него слабая ориентация в пространстве, а также его движения нескоординированы, быстро переключается с одного действия на другое, у него присутствуют навязчивые движения (грызет ногти, чешется, рисует/пишет с высунутым языком и т. д.), часто путает «лево» и «право», сезоны, жалуется на память, имеются пробелы в речи различной сложности, имеет место слабая познавательная деятельность, плохо развита мелкая и общая моторика и другое, то вам необходимо

задуматься о необходимости развивать своего ребенка, оказывать содействие в повышении умственной работоспособности, развивать механизмы его мозговой деятельности.

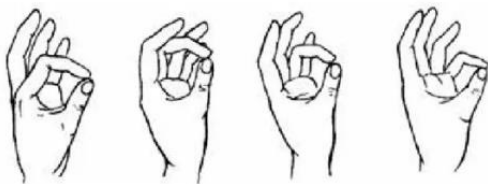
Важно помнить, что, играя, дети развиваются, получая удовольствие от взаимодействия с другими, стараясь победить, соревнуясь, учитывая свои ошибки на будущее.

Если нейроигру соединить с музыкой, то будет еще эффективней и увлекательней. Рассмотрим пользу нейроигр. Выделим некоторые преимущества нейроупражнений и нейроигр, которые они дают ребенку: повышается продуктивная работоспособность, снижается утомляемость, появляется энергия, необходимая для обучения, улучшается моторика, как мелкая, так и крупную; происходит развитие памяти, происходит гармоничное межполушарное взаимодействие, улучшается ряд физических навыков, улучшается концентрация зрительного и слухового внимания, движения глаз-рука становятся более координированными, ребенок начинает чувствовать своё тело и ориентироваться в пространстве, происходит развитие или активизация речи, формируется уверенность в себе, совершенствуются эмоциональные навыки.

Приступая к выполнению гимнастики для мозга необходимо учитывать специфику возрастного развития ребенка. Обычно к таким упражнениям приступают в среднем дошкольном возрасте, то есть в 4-5 лет. Далее необходимо предлагать более сложные упражнения, что станет важнейшей частью подготовки ребенка к школе.

Существует огромное количество нейроигр и нейроупражнений. Если у родителя хорошо работает фантазия, можно использовать практически любой подручный материал или домашнюю утварь, главное, чтобы она была безопасна для ребенка. Приведем примеры некоторых нейроупражнений, которыми можно воспользоваться дома.

### **1. Упражнение «Колечко» (сопровождает выполнение упражнения стихотворением).**



Мальчику Мишке купили штанишки (соединяем пальцы правой руки по очереди).

Эти штанишки нравятся Мишке (соединяем пальцы левой руки по очереди с большим).

Мишка штанишками очень гордится, (соединяем пальцы правой руки по очереди с большим).

Смотрит на них, и запачкать боится (соединяем пальцы левой руки по очереди с большим).

## 2. Равнополушарные прописи.

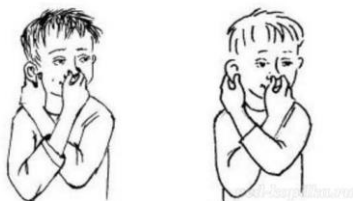


Ребенку дают рисунок, где надо работать двумя руками, следить, чтоб он работал именно двумя руками. Подобные рисунки можно взять из любого источника.

Зеркальное рисование (симметричные – зеркальные рисунки). Взять карандаш или фломастер в обе руки и одновременно на листе бумаги рисовать.

Сейчас в магазинах достаточно популярны подобные альбомы с равнополушарными прописями.

## 3. «Ухо-нос».

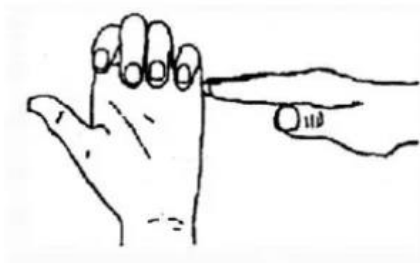


Левой рукой взяться за кончик носа, а правой – за противоположное ухо, т. е. левое. Одновременно отпустить ухо и нос, хлопнуть в ладоши, поменять положение рук.

## 4. Игры с мячом (дети их очень любят!).

Взрослый произносит слово и кидает мяч, а ребенок ловит мяч и называет слово, связанное со словом взрослого, например: взрослый говорит: «Небо», а ребенок отвечает: «Звезды» – и кидает мяч обратно.

## 5. Упражнение «Лезгинка».



Левая кисть сложена в кулак, большой палец в сторону (кулак расположен пальцами к себе). Правая кисть в горизонтальном положении прикасается к мизинцу левой. Далее меняем руки, делая несколько повторений (6–8 раз).

Также важно помнить, что совсем необязательно иметь какие-либо нарушения в развитии, чтобы начать выполнять нейроупражнения. В любом случае это полезно и интересно для каждого. Детям важно взаимодействовать со сверстниками, учиться работать в команде и за самого себя, видеть свои ошибки, понимать их, делая правильные выводы.

Любая игра содержит развивающий потенциал. Если указано, что игра нейропсихологическая, в правилах указано, для кого она будет наиболее полезна и детям какого возраста рекомендована. Чаще всего это возраст от пяти лет и старше. Подобные игры родители могут покупать и без рекомендаций специалиста – они в любом случае интересны и полезны.

1. Нейроигры можно придумать самим, нужно воспользоваться лишь своей фантазией. Например, взять прищепки, которые есть практически в каждом доме. Идеи нейроигр с прищепками: снимать и закреплять прищепки определенной рукой и с нужной стороны; снимать прищепки заданной расцветки, считать их, ребенок крепит/снимает прищепки с одежды родителя или своей одежды на заданных частях тела, ориентируется на слух и находит прищепки на нужной части тела, можно закрыть глаза и снимать прищепки наощупь.

Для лучшей работы мыслительных операций нейроигры полезны людям разных возрастов и занятий!

### Литература

1. Ворошнина Л. В. Методика развития речи и общения детей, не посещающих ДОУ : практическое пособие для СПО. М., 2017. 158 с.

2. Глозман Ж. М. Нейропсихология детского возраста : учебное пособие для студентов высшего учебного заведений. М., 2009. 287 с.

3. Гонеев А. Д., Лифинцева Н. И., Ялпаева Н. В. Основы коррекционной педагогики. М., 2004. 272 с.

4. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. М., 2013.

5. Марычева О. И., Габараева К. А. Гимнастика для ума. Сборник упражнений для активизации умственной деятельности. М., 2020. 20 с.

6. Микляева Н. В. Лечебная педагогика в дошкольной дефектологии. М., 2020. 522 с.

7. Полонская Н. Н. Нейропсихологическая диагностика детей младшего школьного возраста. М., 2007. 247 с.

8. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М., 2000. 208 с.

9. Серышева Е. А. Психологические особенности развития познавательных процессов в дошкольном возрасте // Молодой ученый. 2016. № 2 (106). С. 1032-1036.

10. Семенович А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста. М., 2005. 105 с.

11. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М., 2002. 156 с.

12. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М., 2010. 210 с.



13. Хисматуллина А. М. Использование нейропсихологических подходов в коррекции речевых нарушений // Глобус: психология и педагогика. 2019. № 5 (33). С. 15-21.

14. Хомская Е. Д. Нейропсихология. СПб., 2007. 450 с.

15. Шамликашвили Ц. А., Семенова О. А. Почему ребенку трудно учиться и как ему помочь: нейропсихологический подход. М., 2010. 254 с.

## **ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Лаптева Вероника Вячеславовна**, студент магистратуры 1 курса, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; педагог-психолог, МДОУ «Золотой петушок», Свердловская обл., Ирбитский р-н, пгт Пионерский; [laptevaveronika96@gmail.com](mailto:laptevaveronika96@gmail.com)

**Нугаева Ольга Георгиевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; [nugaolga@yandex.ru](mailto:nugaolga@yandex.ru)

**Аннотация.** Данная статья посвящена констатирующему этапу эксперимента диагностики сформированности коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра дошкольного возраста. Констатирующий эксперимент проводился на базе МДОУ «Золотой петушок» (Свердловская область, Ирбитский район, пгт. Пионерский), осуществляющей основную общеобразовательную программу и адаптированные образовательные программы для детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе, для детей с расстройством аутистического спектра. В исследовании приняли участие двое детей в возрасте от 4 до 5 лет, посещающих группы комбинированной направленности. Диагностика сформированности коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра, проводилась по разработанной методики, на основе методики эмоциональных нарушений у детей М. К. Бардышевской, и В. В. Лебединского, а так же опросника «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра», адаптированный А. В. Хаустовым. Полученные результаты исследования будут необходимы для качественной разработки адаптированной образовательной программы дошкольного образования для детей с расстройством аутистического спектра. Данная статья будет интересна студентам дефектологических факультетов, практикующим дефектологам, психологам и педагогам дошкольного образования.

**Ключевые слова:** детский аутизм; дети-аутисты; РАС; расстройства аутистического спектра; коммуникативные навыки; коммуникативная деятельность; коммуникативное развитие; дошкольники; педагогическая диагностика; методы диагностики; невербальная коммуникация

## **DIAGNOSTICS OF FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER OF PRE-SCHOOL AGE**

**Lapteva Veronika Vyacheslavovna**, 1<sup>st</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia; Teacher-Psychologist,

Kindergarten “Zolotoy Petushok”, Sverdlovsk region, Irbitsky district, Pionersky township

**Nugaeva Olga Georgievna**, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** This article is devoted to the ascertaining stage of the experiment of diagnosing the formation of communication skills in children with autism spectrum disorder of preschool age. The ascertaining experiment was carried out on the basis of the Zolotoy Petushok (Sverdlovsk region, Irbitsky district, Pionersky township), which implements the main general educational program and adapted educational programs for children with disabilities, including children with autism spectrum disorder. The study involved two children aged 4 to 5 years attending combined groups. Diagnosis of the formation of communication skills in children with autism spectrum disorder was carried out according to the developed methodology, based on the methodology of emotional disorders in children by M. K. Bardyshevskaya and V. V. Lebedinsky, as well as the questionnaire “Assessment of communication skills in children with autism spectrum disorders”, adapted by A. V. Khaustov. The results of the study will be necessary for the qualitative development of an adapted educational program for preschool education for children with autism spectrum disorder. This article will be of interest to students of defectological faculties, practicing defectologists, psychologists and teachers of preschool education.

**Keywords:** childhood autism; autistic children; autism spectrum disorders; communication skills; communicative activity; communication development; preschoolers; pedagogical diagnostics; diagnostic methods; non-verbal communication

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования основной образовательной областью является коммуникативно-речевое развитие ребенка, которое включает в себя овладение речью как средством общения и культуры, формирование коммуникативно целесообразной речи, способности пользоваться коммуникативными навыками с целью налаживания отношений, обмена информацией и сотрудничества. У детей с ограниченными возможностями здоровья часто возникают проблемы в данной области. Дети имеют нарушения в речевом развитии, коммуникативной деятельности.

Дети с расстройствами аутистического спектра представляют особую категорию детей с ограниченными возможностями здоровья, у которых нарушено психическое развитие, затрудняющее социализацию. Одним из ведущих недостатков при расстройстве аутистического спектра является нарушение общения ребенка с окружающим миром [1]. Следовательно, одним из основных направлений психолого-педагогической диагностики нарушений у детей с расстройством аутистического спектра является изучение уровня сформированности коммуникативной сферы, так как именно уровень развития коммуникативных навыков показывает способность понимать себя и других людей.

Проблему диагностики нарушения общения изучали такие ученые как: Е. Р. Баенская [1], В. Е. Каган [5; 6], К. С. Лебединская [7–9], М. М. Либлинг [10], О. С. Никольская [12; 13], А. В. Хаустов [14; 15], В. М. Башина [4]. Несмотря на достаточное количество исследований коммуникативной сферы детей с расстройством аутистического спектра, её диагностика остается актуальной. Полученные результаты исследования будут необходимы для качественной разработки адаптированной образовательной программы дошкольного образования для детей с расстройством аутистического спектра.

Констатирующий эксперимент проводилось на базе МДОУ «Золотой петушок», осуществляющей основную общеобразовательную программу и адаптированные образовательные программы для детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе, для детей с расстройством аутистического спектра. В исследовании приняли участие двое детей в возрасте от 4 до 5 лет. Условно их обозначим ребенок номер 1 и ребенок номер 2.

По классификации О. С. Никольской дети демонстрируют поведение первой и второй группы расстройств аутистического спектра [12]. Ребенок номер 1 относится ко второй группе классификации, и характеризуется автономной игрой, стереотипичностью действий, аффективными реакциями, вокализациями. Ребенок номер 2 относится к первой группе, которой свойственна повышенная отрешенность от мира, отсутствие зрительного контакта, мутизм речи.

Для углубленного исследования коммуникации мы разработали свою диагностическую методику. За основу диагностической методики нами были использованы методика эмоциональных нарушений у детей М. К. Бардышевой, и В. В. Лебединского [2], а так же опросник «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра», адаптированный А. В. Хаустовым [14].

Констатирующий эксперимент заключался в динамическом наблюдении за детьми с применением простых экспериментальных ситуаций в обычной обстановке, на занятиях и прогулке. Так как оба ребенка неговорящие, мы рассматривали невербальную коммуникацию, в которой оценивали уровень сформированности следующих коммуникативных навыков:

- визуальный контакт (избегание; редкие моменты глазного контакта, возникающие после сильного эмоционального тонизирования; установление глазного контакта для воздействия на взрослого; ребенок самостоятельно устанавливает стойкий глазной контакт);
- тактильный контакт (избегание; ограниченная переносимость – терпит только быстрый контакт; стремится причинить боль; адекватное отношение к тактильному контакту);

- эмоциональный контакт (лицо не выразительное; эмоции проявляются изредка только с близкими людьми; чрезмерная манерность, неадекватная ситуации; эмоциональный контакт не нарушен);

- выражение собственных просьб/требований (просьбы/требования не выражает; выражает собственные просьбы/требования редко; неадекватное выражение собственных просьб/требований; выражает собственные просьбы/требования с помощью жестов);

- ответная реакция (не откликается на свое имя; откликается на свое имя, только от близких людей; откликается на свое имя после сильного эмоционального тонизирования; откликается на свое имя всегда, независимо от обстоятельств);

- социальное поведение (не реагирует на просьбы, не выполняет элементарные действия (садимся на стульчики, идем одеваться); выполняет действия только после эмоционального тонизирования; агрессивно реагирует на просьбы; выполняет элементарные действия самостоятельно);

- голосовой контакт, вокализация (отсутствует; привлекает к себе внимание особыми звуками (мычанием) изредка; проявляет агрессивный голосовой; вокализация активно присутствует).

Для оценки уровня сформированности коммуникативных навыков использовалась бальная система от 0 до 3, где «0» – отсутствие, избегание «1» – изредка, частично, «2» – неадекватное проявление, «3» – сформировано полностью. Подводя итоги, условно все перечисленные коммуникативные навыки можно подразделить на три уровня: низкий уровень сформированности коммуникативных навыков (0–7 баллов), средний уровень сформированности коммуникативных навыков (7–14 балла), высокий уровень сформированности коммуникативных навыков (14–21 балл).

Проведя исследование, мы определили, что у обследуемых детей средний уровень сформированности коммуникативных навыков (ребенок номер 1 получили 12 баллов, ребенок номер 2–9 баллов), которому характерно:

- особенности зрительного контакта: зрительный контакт избегается, или устанавливается не устойчивый зрительный контакт, требующий эмоциональной вокализации;

- особенности тактильного контакта: оба ребенка показывают адекватную реакцию на тактильный контакт, но быстро им перенасыщаются, и сами инициативу не проявляют;

- особенности голосового контакта/вокализация: наличие экспрессивной вокализации;

- особенности эмоционального контакта: не различают эмоции, контакт избирательный, часто неадекватный ситуации.

## Литература

1. Баенская Е. Р. Дети и подростки с аутизмом. М., 2011. 220 с.
2. Бардышевская М. К., Лебединский В. В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей. М., 2003. 315 с.
3. Бардышевская М. К., Ревуненкова Г. А. Диагностика невербальной коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы. 2010. № 6. С 575–579.
4. Башина В. М. Аутизм в детстве. М., 1999. 240 с.
5. Борозинец Н. М., Шеховцова Т. С., Бугаева Е. А. Условия формирования навыков коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра // Специальное образование. 2022. № 1. С. 35–53.
6. Каган В. Е. Аутизм у детей. М., 2020. 384 с.
7. Каган В. Е. Аутята. Родителям об аутизме. М., 2017. 96 с.
8. Лебединская К. С. Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм. М., 1989. 92 с.
9. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма. М., 1991. 96 с.
10. Лебединская К. С., Никольская О. С., Баенская Е. Р. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. М., 1989. 95 с.
11. Либлинг М. М. Игра в коррекции детского аутизма. «Детский аутизм: пути понимания и помощи» // Альманах. 2014. № 20. С. 94–103.
12. Никольская О. С., Баенская Е. Р. Дети и подростки с аутизмом. М., 2005. 220 с.
13. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: пути помощи. М., 2003. 148 с.
14. Хаустов А. В. Основные направления, принципы и условия эффективного формирования коммуникативных навыков у детей с аутизмом // Аутизм и нарушения развития. 2005. № 4. С. 34–40.
15. Хаустов А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. М., 2010. 88 с.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Макурова Ольга Александровна**, студентка 2 курса Института специального образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; [tikki3@ya.ru](mailto:tikki3@ya.ru)

**Нугаева Ольга Георгиевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; [nugaolga@yandex.ru](mailto:nugaolga@yandex.ru)

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются основные особенности девиантного поведения детей-инофонов на уровне начального общего образования. Раскрыты такие понятия, как дети-инофоны, девиантное поведение, особенности девиантного поведения детей на уровне начального общего образования. В статье были приведены взгляды ученых, которые занимаются изучением особенностей девиантного поведения на уровне начального общего образования и особенностями поведения детей-инофонов. Подробно описаны и обоснованы методики, которые подходят для диагностики девиантного поведения у детей, не владеющих русским языком или владеющих им на бытовом уровне, и обоснование данных методик. В публикации описана база исследования, ее особенность и контингент испытуемых. Приведены результаты первичной диагностики особенностей девиантного поведения детей-инофонов на уровне начального общего образования. Также изучена информированность учителей начальных классов о девиантном поведении детей на уровне начального общего образования, их знания и умения по коррекции данного поведения в зависимости от их стажа работы и уровня образования. Данная статья будет интересна учителям, работающим с детьми-инофонами на уровне начального общего образования, студентам, обучающимся на психологическом, дефектологическом профилях.

**Ключевые слова:** девиантное поведение; дети-инофоны; начальная школа; младшие школьники; педагогические компетенции; педагоги

## INVESTIGATION OF THE FEATURES OF DEVIANT BEHAVIOR OF FOREIGN-SPEAKING CHILDREN AT THE LEVEL OF PRIMARY GENERAL EDUCATION

**Makurova Olga Aleksandrovna**, 2<sup>nd</sup> year Student of the Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Nugaeva Olga Georgievna**, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** This article discusses the main features of deviant behavior of foreign-speaking children at the level of primary general education. Such concepts as foreign-language children, deviant behavior, and features of deviant behavior of children at the

level of primary general education are disclosed. The article presents the views of scientists who study the peculiarities of deviant behavior at the level of primary general education and the peculiarities of the behavior of foreign-speaking children. The methods that are suitable for the diagnosis of deviant behavior in children who do not speak Russian or who speak it at the household level and the justification of these methods are described in detail and substantiated. The publication describes the research base, its features and the contingent of subjects. The results of the primary diagnosis of the deviant behavior of foreign children at the level of primary general education are presented. We also studied the awareness of primary school teachers about deviant behavior of children at the level of primary general education, their knowledge and skills to correct this behavior depending on their work experience and level of education. This article will be of interest to teachers working with foreign-speaking children at the level of primary general education, students studying psychological, defectological profiles.

**Keywords:** deviant behavior; foreign children; Primary School; younger students; pedagogical competencies; teachers

Девиантное поведения – поведение, которое отклоняется от социально-приемлемых стандартов и ожиданий. Девиантность – нарушение социальных норм и правил [3].

Ю. А. Клейберг характеризует девиантное (отклоняющееся) поведение как *специфический способ изменения социальных норм и ожиданий посредством демонстрации личностью ценностного отношения к обществу*. Также автор отмечает, что девиантные действия выступают как бы в качестве средства достижения значимой цели; как способ психологической разрядки, удовлетворения заблокированной потребности и переключения деятельности; как самоцель в самореализации и самоутверждении [5; 6].

Рост числа семей мигрантов с детьми определяют необходимость преобразований в сфере подготовки специалистов по профилактике девиантного поведения несовершеннолетних в соответствии с новыми потребностями социальной практики и новыми вызовами социальной действительности современного российского общества [1, с. 42].

Г. И. Колесникова, Л. С. Колмагорова, В. Б. Шапарь, Л. Б. Шнайдер описывают девиантное поведение как поступки и действия людей, которые не соответствуют социально-культурным традициям, моральным нормам, ожиданиям и паттернам поведения. Это негативные действия и поступки индивида, который вступает в конфликт с общепринятыми правилами, ценностями и стандартам. Помимо этого, основным критерием девиантного поведения является поведение или совокупность действий, которые противоречат эталонам, стандартам и нормам социального поведения с одной стороны и поведение, которое не соотносится с ролями в обществе и социальными ожиданиями [8; 9; 14; 15].

Девиантное поведение детей-инофонов, особенно по прибытию в Российскую Федерацию, на начальном этапе может носить вынужденный характер. К этому относится: сложности, испытываемые детьми-



инофонами при изучении языка, невозможность установить новые ролевые отношения, переживание культурных различий создают посылки для формирования негативных психологических состояний, которые также могут детерминировать девиантное поведение и готовность совершить противоправное действие [4].

В МБОУ СОШ № 22 имени Г. Ф. Пономарева на уровне начального общего образования обучается на сентябрь 2022 года 701 обучающийся, из них детей-инофонов 202 человека, что составляет 29%. Обучающиеся начальной школы имеют ряд отличительных особенностей в проявлениях девиантного поведения. Но еще более ярко эти особенности можно увидеть у детей-инофонов. Это связано с плохим уровнем владения или не Владением совсем русским языком, особенностей развития микросреды (семьи) у детей данной категории чаще всего ярко выражена агрессия на, казалось бы, незначительные замечания. Например: возьми карандаш вместо ручки, прочитай предложение, на которое показывает учитель. При этом эта агрессия направлена чаще всего только на учителя. Из этого вытекает цель исследования.

**Цель исследования** – изучение проявлений девиантного поведения детей-инофонов на уровне начального общего образования.

В исследование приняло участие 20 детей-инофонов в возрасте от 7 до 10 лет из Таджикистана. Из них на достаточном уровне владеют русским языком 2 человека (10%), на базовом уровне 4 человека (20%), не владеют русским языком 14 человек (70%). В исследовании принимало участие 10 педагогических работников и 10 родителей детей-инофонов.

В связи с данными особенностями контингента было принято решение провести анкетирование педагогов, работающих с данными детьми, и наблюдение. Данное исследование проводилось в январе 2022 года.

По результатам анкетирования по «Анкете для специалистов, работающих с детьми, имеющими девиантное поведение» выяснилось, что многие педагоги (60%) предпочитают решить проблему зачатков девиантного поведения самостоятельно, эти же педагоги при этом имеют большой стаж работы (более 10 лет). При этом они считают, что девиантное поведение – это только агрессивное поведение, но никто из педагогов не указал на такие проблемы, как пропуск уроков, самоагрессия, замкнутость [10].

По результатам наблюдения во время посещения столовой дети-инофоны часто не соблюдают правила поведения: играют едой, пытаются занять определенное место, если же это место занято, они начинают толкать одноклассников или плачут.

Во время посещения общественных мест многие из детей не могут принять того, что сидят не на первом ряду, громко смеются, кричат, всячески пытаются привлечь к себе внимание.

Во время перемен и при общении с одноклассниками, напротив, дети часто замкнуты, не вступают в контакт, если их приглашают в игру, они быстро пытаются из нее выйти, не принимают и не понимают правила [12].

По результатам наблюдения по методике Н. В. Майсака можно выделить такие особенности, как частая неподготовленность уроков и неприятие педагогического воздействия в форме игнорирования и упрямства. Что говорит о склонности детей-инофонов к отклонениям в нравственной сфере личности. Делинквентное поведение (противоправное, не несущее за собой уголовного наказания) так же присутствует у таких детей в виде причинение вреда чужому имуществу, но не в открытом конфликте, а исподтишка, старается раздражать других, как бы подталкивая других на конфликт, но не является его зачинщиком, что говорит о зачатках агрессивного поведения [11].

В группе по обучению русскому языку как неродному 20 учащихся. Из них 8 девочек и 12 мальчиков. Все они из многодетных семей. Слабо владеют русским языком 3 человека, 17 человек не владеют русским языком даже на бытовом уровне.

Уровень интеллектуального развития группы ниже среднего. Но связано это, в первую очередь, с тем, что диагностика в данной группе затруднена в связи с языковым барьером.

Возраст участников также разнообразен: от 7 до 14 лет. Но учатся дети на параллели 1–2 классов. В классах активности не проявляют, на занятиях небольшая активность есть, но в основном дети-инофоны замкнуты, молчаливы.

При коллективной работе у детей-инофонов проявляется большая активность, но в основном мальчиков.

Мышление – наглядно-образное, что также связано с барьером в виде незнания русского языка.

В процессе обработки первичных результатов было выяснено количество детей-инофонов у опрошенных учителей, что составило 61 человек. В результате анкетирования выяснилось, что отклоняющиеся поведения, которые педагоги считают проявлениями девиации неподчинение, критика взрослого, отрицательное отношение к учебе, драки, конфликты. Так же учителя сталкиваются с такими проблемами у детей-инофонов как: грубость, унижение других, отрицательное отношение к учебе, неподчинение, драки. Одной из ведущих ролей при формировании девиаций педагоги назвали напряженную социально-экономическую ситуацию в жизни ребенка.

При наблюдении за детьми-инофонами первичные результаты показали, что дети первого и второго класса стеснительны, замкнуты, предпочитают молчать и слушать учителя и сверстников, но уже к 3 и 4 классам эти дети часто вступают в конфликты, учитель воспринимается как

«враг»), они часто ведомы, вступают в группировки, которые являются не очень хорошим примером, а иногда и сами их организуют. У многих детей, независимо от возраста, замечена резкая смена настроения, плаксивость, они редко принимают участие в играх, но если они двигательные, даже агрессивные, то легко в них входит, правил игры не соблюдает. Если эти дети прибывают в плохом настроении, они обязательно его покажут, выплеснут свои эмоции на других детей.

Работа с родителями детей-инофонов затруднена, в связи с тем, что мамы не владеют русским языком, а отца либо владеют языком на бытовом уровне, либо часто в разъездах и не могут принимать активное участие в жизни своих детей.

Из результатов первичной диагностики можно сделать вывод, что необходимо составить программу профилактики проявления девиантного поведения у детей-инофонов на уровне начального общего образования и провести ее апробацию.

### Литература

1. Бааль Н. Б. Политический экстремизм российской молодежи и технологии его преодоления : автореф. дис. ... д-ра полит. наук. Нижний Новгород, 2012. 42 с.

2. Бугова Г. В. К вопросу о профилактике дезадаптации младших школьников // Начальная школа. 2006. № 12. С. 73–77.

3. Грошева Р. Н. Актуальные проблемы воспитания детей и подростков девиантного поведения : метод. пособие. М., 2011. 52 с.

4. Касьяненко М. А. Девиантное поведение некоторых представителей национальных меньшинств как фактор, обуславливающий межнациональный конфликт // Юридический мир. 2006. № 11. С. 65–69.

5. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения : учеб. пособие для вузов. М., 2001. 160 с.

6. Клейберг Ю. А. Социальная психология девиантного поведения : учеб. пособие для вузов. М., 2004. 192 с.

7. Ковальчук М. А., Тарханова И. Ю. Девиантное поведение: профилактика, коррекция, реабилитация. М., 2010. 286 с.

8. Колесникова Г. И., Байер Е. А., Харатегян М. В. Девиантное поведение : учеб. пособие. Ростов-н/Д., 2007. 218 с.

9. Колмогорова Л. С., Холодкова О. Г. Особенности становления психологической культуры младших школьников // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 47–56.

10. Лесун Л. И. Социально-педагогическая диагностика. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/76000521.pdf> (дата обращения: 20.03.2023).

11. Майсак Н. В. Диагностика и коррекция личностных особенностей подростков с девиантным поведением : монография. Астрахань, 2009. С. 146–149.

12. Проскуровская О. Г. Методика наблюдения за девиантным поведением младшего школьника. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=20831> (дата обращения: 20.03.2023).

13. Чернухина Е. Е. Педагогические условия коррекции неблагоприятных эмоциональных состояний учащихся младших классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 18 с.

14. Шапарь В. Б., Россоха В. Е., Шапарь О. В. Новейший психологический словарь. Ростов-н/Д., 2007. 806 с.

15. Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков. М., 2005. 336 с.

## **НЕОБХОДИМОСТЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛОГОПЕДА И УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА**

**Махиня Ольга Александровна**, магистрант 2 курса, Уральский государственный педагогический университет; учитель-логопед, МБОУ СОШ № 5 с УИОП, г. Екатеринбург, Россия; Little4fox@yandex.ru

**Научный руководитель: Костюк Анна Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Аннотация.** Статья посвящена организации взаимосвязи логопеда и учителя начальных классов для более быстрого преодоления нарушений письма у младших школьников. В статье представлены данные констатирующего эксперимента исследования письма. Для наглядности в тексте присутствует таблица с данными констатирующего эксперимента. А также формы взаимодействия упражнения и пособия, которые могут применять специалисты в своей работе для преодоления нарушений письма. При организации взаимосвязи логопед и учитель в своей работе могут использовать пособие Е. В. Мазановой и О. В. Чистяковой. В заключении работы сделаны выводы. Данная статья будет полезна логопедам, дефектологам, психологам, учителям начальных классов.

**Ключевые слова:** логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; начальная школа; младшие школьники; дисграфия; нарушения письма; письменная речь; логопеды; логопедическая работа; учителя начальных классов; взаимодействие специалистов

## **THE NEED FOR INTERACTION BETWEEN A SPEECH THERAPIST AND A PRIMARY SCHOOL TEACHER IN OVERCOMING WRITING DISORDERS**

**Makhinya Olga Aleksandrovna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University; Teacher-Speech Therapist, Secondary School No. 5, Ekaterinburg, Russia

**Scientific adviser: Kostyuk Anna Vladimirovna**, Candidate of Pedagogy. Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Dysontogenesis Clinic, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article is devoted to the organization of the relationship between a speech therapist and a primary school teacher for faster overcoming of writing disorders in younger schoolchildren. The article presents the data of the ascertaining experiment of the study of writing. For clarity, the text contains a table with the data of the ascertaining experiment. As well as forms of interaction exercises and manuals that specialists can use in their work to overcome writing violations. When organizing the relationship, a speech therapist and a teacher can use the manual of E. V. Mazanova and O. V. Chistyakova in their work. At the conclusion of the work, conclusions are drawn.

This article will be useful for speech therapists, speech pathologists, psychologists, primary school teachers.

**Keywords:** speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; Primary School; younger students; dysgraphia; writing violations; written speech; speech therapists; speech therapy work; primary school teachers; interaction of specialists

В настоящее время растет число детей с нарушением письменной речи, поэтому возникает необходимость коррекционно-педагогического сопровождения детей с нарушением письма. В школе необходимо сформировать взаимосвязь логопеда и учителя начальных классов для помощи по преодолению нарушений письма у обучающихся. Это связано со значительным увеличением в последние годы числа отстающих учеников в общеобразовательных школах. Одна из наиболее частых причин школьной неуспеваемости у детей – специфическое расстройство письма.

На сегодняшний день проблема нарушения письма встречается у многих школьников. Для успешной коррекции письма в общеобразовательных школах необходима комплексная помощь учителя начальных классов и логопеда.

Письменная речь формируется на базе устной и представляет собой высокий уровень речевого развития. Письменную речь ребенок осваивает целенаправленно в результате обучения, а в школьном возрасте ребёнок учится переводит услышанное в зрительный образ и обратно в артикуляционный [3; 14].

Нами была поставлена цель исследования – на основе теоретических и эмпирических данных составить модель взаимосвязи учителя-логопеда и учителя начальных классов в работе по преодолению нарушений письма у обучающихся.

Логопед проводит коррекционную работу, учитывая все специфические особенности детей с нарушением письма, а учитель начальных классов при оценке обучающихся не учитывает психолого-педагогические особенности детей, соответственно существует необходимость организовать взаимосвязь этих специалистов. При взаимодействии логопеда и учителя начальных классов коррекция нарушений письма у младших школьников будет идти намного быстрее.

При письме необходимо умение делить всю речь на отдельные слова, слова на слоги и звуки, умение преобразовывать их в буквы, которые нужно писать в правильном порядке. Формирование изобразительных навыков эффективно, если задействованы все стороны психики ребенка, если он не боится предстоящей новой деятельности [7; 13].

Одним из самых сложных этапов в процессе письма является анализ звуковой структуры слова. Чтобы правильно написать слово, необходимо определить его звуковой состав, порядок и место каждого звука. Звуко-

вой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов. Важную роль в определении характера звуков и их порядка в слове играет произношение: громкое, шепотное или внутреннее. Письмо – своеобразное выражение словесной речи [11].

Следующей операцией является соотнесение извлекаемой из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, который необходимо выделить среди всех других, особенно графически подобных. Необходим достаточный уровень визуального анализа и синтеза пространственных представлений для различения графически похожих букв. Анализ и синтез письма для младших школьников непростая задача [2].

#### **Методы исследования:**

- теоретический (анализ специальной литературы);
- экспериментальный (констатирующий эксперимент, количественная и качественная обработка результатов исследования).

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что его результаты позволяют нарастить и расширить представления о необходимости взаимосвязи педагогов в процессе коррекции нарушений письма у обучающихся. Описана модель взаимосвязи логопеда и учителя начальных классов в работе по коррекции нарушений письма у обучающихся.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанные и сформулированные выводы могут быть применены в практической деятельности, научной сфере, а также в учебной деятельности по такой дисциплине, как «Логопедия». Предполагается использование материалов исследования при участии в научных конференциях, статей по вопросам, связанных с взаимодействием логопеда и учителя начальных классов по преодолению нарушений письма, а также в работе логопеда в общеобразовательной школе.

Было организовано обследование 10 детей на базе МБОУ СОШ № 5 с УИОП. В исследовании принимали дети с ОВЗ – с заключением задержка психического развития и тяжелое нарушение речи. Исследование проводилось в первую половину дня, обследование проводилось индивидуально с каждым ребёнком. Каждая встреча занимала 30–35 минут.

Содержание проб было взято из методики обследования Н. М. Трубниковой.

Был проведен констатирующий эксперимент, в ходе которого исследовалось: письмо по слуху, самостоятельное письмо и процесс списывания. Результаты кастрирующего эксперимента приведены в таблице 1.

**При исследовании процессов списывания** были отмечены стойкие ошибки, проявляющиеся в заменах, пропусках букв, соответствующим пропускам и заменам звуков в устной речи. Анализируя полученные данные по обследованию процесса списывания, можно отметить, наиболь-

шее количество ошибок были связаны с недоразвитием фонематического слуха, у детей наблюдается большое количество замен парных согласных. Так же дети допускали лексико-грамматические ошибки (слитное написание слов с предлогом, не дописывание слов) Орфографических ошибок выявлено не было.

**Показатели обследования самостоятельного письма** такие же, как и обследование по слуху.

Таблица 1

**Результаты обследования письма**

| <b>Ребенок</b> | <b>Вид нарушения</b>                                     | <b>Ошибки на письме</b>  |
|----------------|--|--|
| <b>Герман</b>  | артикуляторно-акустическая дисграфия                     | Замена з-с, ш-ж, п-б; неправильное обозначение мягкости; слитное написание слов с предлогом; не дописывает слова до конца  |
| <b>Катя</b>    | артикуляторно-акустическая дисграфия                     | Замена з-с, д-т, л-р.; пропуск согласных в конце слова; вставка гласных букв между стечением согласных   |
| <b>Влад</b>    | артикуляторно-акустическая дисграфия                     | Замена п-б, д-т; иногда пропуски букв в конце слова  |
| <b>Саша</b>    | дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза | Замена з-с, ш-ж, п-б, ш-ж, ч-щ, д-т; неправильное обозначение мягкости; пропуски звуков в конце слова; неправильное обозначение границ предложения; слитное написание слов в предложении; пропуски слов                    |
| <b>Вика</b>    | артикуляторно-акустическая дисграфия                     | Замена ш-ж, с-з  |
| <b>Тася</b>    | артикуляторно-акустическая дисграфия                     | Замена ш-ж, с-з  |
| <b>Эльза</b>   | артикуляторно-акустическая дисграфия                     | Замена л-р, с-ш, ш-ж   |
| <b>Настя</b>   | артикуляторно-акустическая дисграфия                     | Замена ш-ж, з-с, д-т, к-г, л-р; неправильное обозначение мягкости; слитное написание слов с предлогом; не дописывает слова до конца; пропуски согласных при стечении.  |
| <b>Лиза</b>    | дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза | Замена з-с, ш-ж, п-б, ш-ж, ч-щ, д-т, о-а; неправильное обозначение мягкости; пропуски звуков в конце слова; неправильное обозначение границ предложения; слитное написание слов в предложении; пропуски слов; вставки букв |
| <b>Егор</b>    | дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза | Пропуски согласных при стечении  |



**При исследовании письма по слуху** можно отметить, что все дети (100%) допустили ошибки, связанные с недоразвитием фонематического слуха. Дети заменяли буквы, обозначающие свистящие, шипящие и сонорные звуки, также заменяли буквы, обозначающие парные звонкие и глухие согласные звуки. В основе полученных ошибок лежит неразличение звуков на слух, следовательно, можно говорить о том, что все испытуемые дети на письме неправильно обозначали графические образы букв, обозначающих свистящие, шипящие и сонорные звуки. Данные ошибки являются подтверждением присутствия артикуляторно-акустической формы дисграфии.

В соответствии с констатирующим экспериментом была составлена модель взаимосвязи логопеда и учителя начальных классов для помощи в преодолении нарушений письма у младших школьников.

Формы взаимосвязи логопеда и учителя начальных классов:

– консультации, которые посвящаются анализу учебных проблем, разработке программ и выбору средств реализации программ комплексного индивидуального сопровождения каждого ученика, имеющего речевые нарушения;

– индивидуальные беседы и консультации, проводимые в рабочем порядке;

– тематические консультации;

– круглые столы и семинары для педагогов;

– совместный анализ письменных работ обучающихся.

Логопед и учитель в своей работе могут использовать пособие Е. В. Мазановой и О. В. Чистяковой.

Задача логопеда, во-первых, научить педагога отличать специфическую ошибку от орфографической, а во-вторых, обратить внимание учителя на то, что ошибки специфического характера не должны засчитываться при оценке письменной работы учащегося.

Учитель на своих занятиях может включить в процесс урока упражнения для развития общей и мелкой моторики, упражнения по развитию фонематического слуха. Для этого с учителем проводилась тематическая консультация.

Применение разнообразных логокоррекционных методов и приемов не только на логопедических занятиях, но и на уроках, значительно повышает результативность работы с детьми, имеющими нарушения письма, побуждает их к активному включению в полноценную учебную деятельность в условиях дидактической коммуникации. Это, в свою очередь, помогает избежать серьезных трудностей в дальнейшем обучении, способствует полноценному овладению детьми академическими знаниями.

Учитель в процессе урока может использовать упражнения для развития фонематических процессов: «угадай что за звук?»; «цепочки слов»;

«придумай слово на звук»; «определи место звука в слове»; «повтори как я скажу».

Эффективное взаимодействие учителя и логопеда поможет учащимся с нарушением письма быстрее преодолеть трудности.

**Вывод.** На сегодняшний день проблема нарушения письма встречается у многих школьников. Для успешной коррекции письма в общеобразовательных школах необходима комплексная помощь учителя начальных классов и логопеда.

Практика логопедической работы в общеобразовательной школе показывает, что только логопедические занятия по коррекции нарушений письма не позволяют в короткие сроки скорректировать у обучающихся специфические ошибки письма, однако, это возможно при создании взаимосвязи логопеда и учителя начальных классов. Самое важное для вопросов, касающихся организации помощи ребенку, и тот, и другой должны быть партнерами в процессе коррекционной работы.

Таким образом, при организации взаимодействия логопеда и учителя начальных классов позволит скорректировать нарушения письма у младших школьников.

### Литература

1. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. М., 1960. 461 с.
2. Астахова Т. В. Коррекция нарушений письма у младших школьников с использованием графических средств. М., 2006. 26 с.
3. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая коррекция. М., 2007. 20 с.
4. Выготский Л. С. Психология. М., 2002. 420 с.
5. Городилова В. И. Сборник упражнений по исправлению недостатков письма и чтения. М., 2008. 384 с.
6. Денисова О. А. Детская логопсихология. М., 2015. 160 с.
7. Ефименкова Л. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. М., 1972. 206 с.
8. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов. М., 2015. 289 с.
9. Карпенко Н. П. Внимание и коррекция дисграфических ошибок у детей с недостатками речи. М., 1980. 34 с.
10. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учебно-методическое пособие. СПб., 1997. 286 с.
11. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. СПб., 2004. 224 с.
12. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. М., 1950. 352 с.
13. Повалева М. А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: качество образования. М., 2006. 158 с.

14. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. М., 2005. 262 с.

15. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М., 1997. 256 с.

## **СФОРМИРОВАННОСТЬ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

**Маштакова Анастасия Михайловна**, студентка 2 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; [ygliasha3@yandex.ru](mailto:ygliasha3@yandex.ru)

**Зак Галина Георгиевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; [galina.zak@mail.ru](mailto:galina.zak@mail.ru)

**Аннотация.** Детский церебральный паралич (ДЦП) возникает в результате поражений головного мозга, происходящих во время пренатальной, перинатальной или ранней постнатальной жизни. Основным следствием одностороннего спастического церебрального паралича является нарушение моторики, которое зависит от времени, размера и локализации поражения, а также от мозговой реорганизации и восстановления ребенка.

В статье описаны различные системы отсчёта в восприятии пространства: либо эгоцентрические, либо аллоцентрические. Обращается внимание на пространственные преобразования в отношении средней линии тела пациента и в отношении средней линии объекта.

Анализируются исследования детей с ранними поражениями головного мозга и типично развивающимися детьми, сообщающие о признаках пренебрежения пространством у двух третей детей с поражениями как левого, так и правого полушарий мозга.

Описывается опыт изучения уровня сформированности пространственных представлений у дошкольников с нарушением опорно-двигательного аппарата на базе МАДОУ «Детский сад № 12» в группах компенсирующей направленности (г. Первоуральск Свердловской области).

В ходе анализа проб дети испытывали трудности с ориентировкой в правой и левой сторонах тела, не смогли соотнести правую и левую сторону у человека напротив относительно себя даже после обучения на кукле. Затруднились в истолковании понятий ближе и дальше. Задание на понимание пространственных представлений на нарисованных объектах осталось непонятым, даже после обучающей помощи. В целом дети продемонстрировали низкий уровень сформированности пространственных представлений.

В результате исследования можно сделать вывод, что у дошкольников с нарушением опорно-двигательного аппарата имеются специфические особенности в развитии пространственных представлений пропорциональные тяжести двигательных нарушений. Полученные выводы указывают на необходимость составления коррекционной программы по формированию пространственных представлений у дошкольников с нарушением опорно-двигательного аппарата.

**Ключевые слова:** дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата; нарушения опорно-двигательного аппарата; ДЦП; детский церебральный паралич; дети с

двигательными нарушениями; дошкольники; восприятие пространства; пространственные представления

## SPATIAL PERCEPTIONS FORMATION AMONG PRESCHOOL CHILDREN WITH LOCOMOTOR SYSTEM DISORDERS

**Mashtakova Anastasia Mikhailovna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

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

**Abstract.** Infantile cerebral palsy (ICP) results from brain lesions occurring during prenatal, perinatal, or early postnatal life. The main consequence of unilateral spastic cerebral palsy is motor impairment, which depends on the time, size and localization of the lesion as well as on the brain reorganization and recovery of the child.

The article describes different systems of reference in the perception of space—either egocentric or allocentric. Attention is drawn to spatial transformations in relation to the middle line of the patient's body and in relation to the middle line of the object.

Studies of children with early brain lesions and typically developing children are analyzed, reporting signs of spatial neglect in two-thirds of children with lesions in both the left and right hemispheres of the brain.

The experience of studying the level of formation of spatial representations in preschool children with locomotor apparatus disorders on the basis of Kindergarten No. 12 in groups of compensatory orientation (Pervouralsk, Sverdlovsk region) is described.

During the test analysis children had difficulty orienting themselves to the right and left sides of the body, could not relate the right and left sides of the person opposite to themselves even after being trained on the doll. Had difficulty interpreting the concepts of nearer and farther. The task of understanding spatial representations of drawn objects remained incomprehensible, even after instructional assistance. On the whole children demonstrated a low level of spatial representations' formation.

As a result of the research it is possible to conclude that preschool children with locomotor disorders have specific features in the development of spatial representations which are proportional to the severity of motor disorders. The received conclusions indicate the necessity to make a corrective program for the formation of spatial representations in preschool children with a musculoskeletal disorder.

**Keywords:** children with disorders of the musculoskeletal system; disorders of the musculoskeletal system; cerebral palsy; children with movement disorders; preschoolers; perception of space; spatial representations

*Актуальность исследования.* Детский церебральный паралич (ДЦП) возникает в результате поражений головного мозга, происходящих во время пренатальной, перинатальной или ранней постнатальной жизни. Общая распространенность церебрального паралича составляет 2 человека на тысячу новорожденных и наиболее высока у детей, родившихся до 28 недель беременности [1; 11]. Одним из наиболее распространенных подтипов ДЦП является односторонний спастический церебральный паралич, который составляет до 34% всех случаев [3; 4]. Основным след-

ствием одностороннего спастического церебрального паралича является нарушение моторики, которое зависит от времени, размера и локализации поражения, а также от мозговой реорганизации и восстановления ребенка [2]. Дополнительные нарушения включают дефицит сенсорных и когнитивных функций, а также сенсомоторной интеграции [7; 5]. **Восприятие пространства** – процесс, посредством которого люди и другие организмы осознают относительное положение своих собственных тел и окружающих их предметов. Восприятие пространства дает сигналы, такие как глубина и расстояние, которые важны для движения и ориентации в окружающей среде.

В восприятии пространства можно дифференцировать различные системы отсчета: либо эгоцентрические, либо аллоцентрические. Эгоцентрические пространственные преобразования описываются в отношении средней линии тела пациента (пациент пренебрегает стимулами, представленными на одной стороне полупространства, относящегося к средней линии его собственного тела), а аллоцентрические пространственные преобразования в отношении средней линии объекта в периперсональном или внеличностном пространстве (пациент пренебрегает стимулами на одной стороне средней линии объекта). Эгоцентрические пространственные представления важны для планирования движений и контроля моторики во время непосредственного взаимодействия между телом и объектами, в то время как аллоцентрические пространственные представления важно для определения пространственных ориентиров в окружающей среде. Взаимодействие между аллоцентрическими и эгоцентрическими пространственными представлениями позволяет осуществлять пространственную обработку [6]. Как аллоцентрические, так и эгоцентрические пространственные представления демонстрируют прогрессирующее созревание с возрастом у типично развивающихся детей, и только эгоцентрические пространственные представления достигают зрелости в подростковом возрасте [5]. После инсульта у взрослых могут возникать диссоциации между эгоцентрическим и аллоцентрическим пространственными преобразованиями [6]. Эти диссоциации могут различаться в зависимости от физического расстояния между объектом и тестом зрительно-пространственного внимания [19]. Траунер [13], в исследовании с большой выборкой детей с ранними поражениями головного мозга и типично развивающихся детей, сообщили о признаках пренебрежения пространством у двух третей детей с поражениями как левого, так и правого полушарий мозга. В этом исследовании малышам была представлена доска с игрушками, и была зафиксирована локализация игрушек, к которым прикасался ребенок. Другие исследования [12; 14] также сообщили о наличии пространственной запущенности у детей с ранним поражением правого или левого мозга, используя, например, тест отмены плюшевого

мишки. Другое исследование было сосредоточено на детях с ранним повреждением левого полушария мозга и сообщили о наличии корреляции между реорганизацией языковой функции в правом полушарии и пространственными показателями в тесте отмены звезд. Юсефиан наблюдал контралатеральное пренебрежение у детей с перинатальным инсультом с использованием теста рисования часов по сравнению с контрольной группой [7]. Сообщалось о различиях в зависимости от стороны поражения и возраста детей: у детей младшего возраста (6–8 лет) с поражениями правого полушария характер ошибок был сходным со взрослыми пациентами с поражениями правого полушария [15]. Восприятие пространства проявляется как динамический процесс, созревающий с возрастом у детей с ДЦП, а также у типично развивающихся детей [10], что говорит о различиях в анатомическом распределении и реорганизации пространственных способностей мозга между развивающимся и зрелым мозгом.

Кроме того, было показано, что восприятие пространства улучшается в зависимости от двигательного опыта. Предыдущие исследования показали у малышей, что восприятие пространства улучшается с развитием способностей к ходьбе [8]. У детей с ДЦП пластичность и реорганизация мозга коррелируют с несколькими функциями, такими как двигательные способности, язык и зрение [7]. Выраженная патология двигательного анализатора в сочетании с дефицитом сенсорных систем приводит к отставанию в развитии пространственных представлений и может указывать как на незрелость или поражение мозговых структур, так и являться вторичным следствием наращений, ведущих к ограничению обобщенного освоения пространства [11].

Таким образом, можно утверждать, что в настоящее время актуально изучение сформированности пространственных представлений у дошкольников с нарушением опорно-двигательного аппарата, а также необходима разработка коррекционной программы, учитывающей специфические особенности дошкольников с нарушением опорно-двигательного аппарата.

*Цель исследования* – изучение уровня сформированности пространственных представлений у дошкольников с нарушением опорно-двигательного аппарата.

*Методика и организация исследования.* В течение 2022–2023 гг. было проведено исследование состояния пространственных представлений у дошкольников с нарушением опорно-двигательного аппарата на базе МАДОУ «Детский сад № 12» в группах компенсирующей направленности (г. Первоуральск Свердловской области). *В состав групп входят дети, имеющие разный уровень двигательных навыков, разный уровень речевого и умственного развития. В каждой группе могут обучаться не более 8 детей. Здание детского сада оборудовано с учетом двигатель-*

ных способностей детей. В эксперименте приняли участие четверо детей в возрасте от 5 до 7 лет, у всех детей детским ортопедом диагностирован односторонний спастический церебральный паралич, обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Для изучения уровня пространственных представлений были выбраны методики:

– О. В. Титовой, предполагающая изучение уровня пространственных представлений у дошкольников с нарушением опорно-двигательного аппарата в четыре этапа [4]. На первом этапе изучаются навыки ориентировки в схеме тела, умения определять правую и левую руку у себя и на картинке. На втором этапе оценивается ориентировка в удалённости и местоположении предметов в пространстве, понимание и название пространственных понятий: «далеко», «близко», «вверху», «внизу», «спереди», «сзади». На третьем этапе выявляется умение понимания и словесного обозначения пространственных отношений между натуральными предметами и изображениями. На четвертом этапе выявляется умение ориентироваться на плоскости, способность удерживать в памяти пространственное расположение предметов на плоскости;

– С. К. Кооса, направленная на оценку конструктивного праксиса, т.е. зрительно-пространственного анализа и синтеза [9];

– С. Д. Забрамной для изучения умения ребёнка ориентироваться в различных направлениях пространства и в различных условиях восприятия [2].

Исследование проводилось в первой половине дня, в индивидуальной форме.

*Результаты исследования и их обсуждение.* В ходе анализа проб дети испытывали трудности с ориентировкой в правой и левой сторонах тела, не смогли соотнести правую и левую сторону у человека напротив относительно себя даже после обучения на кукле. Затруднялись в истолковании понятий ближе и дальше. Задание на понимание пространственных представлений на нарисованных объектах осталось непонятым, даже после обучающей помощи. В целом дети продемонстрировали низкий уровень сформированности пространственных представлений.

*Выводы.* Проведение исследования позволило нам выявить уровень сформированности пространственных представлений у дошкольников с нарушением опорно-двигательного аппарата. В результате исследования можно сделать вывод, что у дошкольников с нарушением опорно-двигательного аппарата имеются специфические особенности в развитии пространственных представлений пропорциональные тяжести двигательных нарушений. Полученные выводы указывают на необходимость составления коррекционной программы по формированию пространствен-



ных представлений у дошкольников с нарушением опорно-двигательного аппарата.

### Литература

1. Бадалян Л. О., Журба Л. Т., Тимонина О. В. Вопросы классификации детских церебральных параличей. Невропатология и психиатрия им. С. С. Корсакова. М., 1987. 106 с.

2. Забрамная С. Д., Боровик О. В. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей»: Пособие для психолого-педагогических комиссий. М., 2003. 32 с.

3. Симонова Н. В. Состояние пространственно-временных отношений у детей с церебральным параличом // Дефектология. 1980. № 36. С. 6–12.

4. Титова О. В. Слева-справа. Формирование пространственных представлений для детей с ДЦП. М., 2004. 56 с.

5. Bleyenheuft Y., Gordon A. M. Precision grip control, sensory impairments and their interactions in children with hemiplegic cerebral palsy: a systematic review // Research in Developmental Disabilities. 2013. Vol. 34 (9). P. 3014–3028.

6. Burgess N. Spatial memory: how egocentric and allocentric combine // Trends in Cognitive Sciences. 2006. Vol. 10 (12). P. 551–557.

7. Guzzetta A., Pecini C., Biagi L. Language organization in left perinatal stroke // Neuropediatrics. 2008. Vol. 39 (3). P. 157–163.

8. Kermoian R., Campos J. J. Locomotor experience: a facilitator of spatial cognitive development // Child Development. 1988. Vol. 59 (4). P. 908–917.

9. Kohs S. C. Intelligence measurement. A psychological and statistical study based upon the block design test. New York, 1927. 156 p.

10. Maillieux L., Klingels K., Fiori S. How does the interaction of presumed timing, location and extent of the underlying brain lesion relate to upper limb function in children with unilateral cerebral palsy? // European Journal of Paediatric Neurology. 2017. Vol. 21 (5). P. 763–772.

11. Oskoui M., Coutinho F., Dykeman J., Jetté N., Pringsheim T. An update on the prevalence of cerebral palsy: a systematic review and meta-analysis // Developmental Medicine and Child Neurology. 2013. Vol. 55 (6). P. 509–519.

12. Straub K., Obrzut J. E. Effects of cerebral palsy on neuropsychological function // Journal of Developmental and Physical Disabilities. 2009. Vol. 21 (2). P. 153–167.

13. Trauner D. Hemispatial neglect in young children with early unilateral brain damage // Developmental Medicine and Child Neurology. 2003. Vol. 45 (3). P. 160–166.

14. Wichers M. J., Odding E., Stam H. J., van Nieuwenhuizen O. Clinical presentation, associated disorders and aetiological moments in cerebral palsy: a Dutch population-based study // *Disability and Rehabilitation*. 2005. Vol. 27 (10). P. 583–589.

15. Yousefian O., Ballantyne A. O., Doo A., Trauner D. A. Clock drawing in children with perinatal stroke // *Pediatric Neurology*. 2015. Vol. 52 (6). P. 592–598.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА И АНАЛИЗ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

**Мезенцева Александра Александровна**, магистрант 2 года обучения, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; учитель, Екатеринбургская школа-интернат «Эверест», г. Екатеринбург, Россия; [kupriyanova\\_alexandra@mail.ru](mailto:kupriyanova_alexandra@mail.ru)

**Научный руководитель: Нугаева Ольга Георгиевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; [nugaolga@yandex.ru](mailto:nugaolga@yandex.ru)

**Аннотация.** Работа посвящена вопросам подготовки к самостоятельной жизни обучающихся подросткового возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Обоснована актуальность проблемы, которая касается вопросов процесса социализации и самоопределения подростков. В статье дана характеристика базы исследования и контингента испытуемых, участвующих в экспериментальном изучении уровня готовности к самостоятельной жизни. Рассмотрены процедура психологической диагностики уровня готовности к самостоятельной жизни обучающихся подросткового возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата, обоснован подбор методик для изучения данного вопроса и сделан вывод по результатам эксперимента. Подробно описаны особенности каждой использованной методики, которые направлены на изучение уровня готовности к самостоятельной жизни обучающихся подросткового возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Проведен количественно-качественный анализ результатов использованных методик, сделан общий вывод по результатам диагностики. Обосновано решение внедрения психолого-педагогического сопровождения по подготовке к самостоятельной жизни обучающихся подросткового возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата в образовательную организацию. Выделены основные критерии программы психолого-педагогического сопровождения по подготовке к самостоятельной жизни обучающихся подросткового возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Данная статья будет интересна студентам дефектологических факультетов, практикующим дефектологам и психологам.

**Ключевые слова:** дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата; нарушения опорно-двигательного аппарата; ДЦП; детский церебральный паралич; дети с двигательными нарушениями; самостоятельная жизнь; уровни готовности; готовность к самостоятельной жизни; подростки; психолого-педагогическое сопровождение; психологическая диагностика; образовательные организации

## **PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS AND ANALYSIS OF THE LEVEL OF READINESS FOR INDEPENDENT LIFE OF STUDENTS WITH LOCOMOTOR DISORDERS**

**Mezentseva Alexandra Alexandrovna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University; Teacher, Ekaterinburg Boarding School "Everest", Ekaterinburg, Russia

**Scientific adviser: Nugaeva Olga Georgievna**, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The work is devoted to the preparation for independent life of adolescent students with disorders of the musculoskeletal system. The relevance of the problem, which concerns the issues of the process of socialization and self-determination of adolescents, is substantiated. The article describes the characteristics of the research base and the contingent of subjects participating in the experimental study of the level of readiness for independent living. The procedure for psychological diagnosis of the level of readiness for independent life of adolescent students with disorders of the musculoskeletal system is considered, the selection of methods for studying this issue is substantiated, and a conclusion is made based on the results of the experiment. The features of each used technique are described in detail, which are aimed at studying the level of readiness for independent life of adolescent students with disorders of the musculoskeletal system. A quantitative and qualitative analysis of the results of the methods used was carried out, a general conclusion was made based on the diagnostic results. The decision to introduce psychological and pedagogical support in preparation for independent life of adolescent students with disorders of the musculoskeletal system in an educational organization is substantiated. The main criteria of the program of psychological and pedagogical support in preparation for independent life of adolescent students with disorders of the musculoskeletal system are identified. This article will be of interest to students of defectological faculties, practicing defectologists and psychologists.

**Keywords:** children with disorders of the musculoskeletal system; disorders of the musculoskeletal system; cerebral palsy; children with movement disorders; independent life; readiness levels; readiness for independent living; teenagers; psychological and pedagogical support; psychological diagnostics; educational organizations

Готовность выпускников к самостоятельной жизни является важной составляющей частью социализации. Обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (далее – НОДА), несмотря на наличие формального множества открывающихся перед ними перспектив взрослой жизни, испытывают значительные трудности перед выбором дальнейшего жизненного пути. Эти трудности касаются процессов социальной адаптации и самореализации.

Подготовка к самостоятельной жизни – это процесс формирования у обучающихся подросткового возраста возможности самостоятельно преодолевать возникающие трудности, ответственного отношения к собственной жизни и приобретения ими социальных и бытовых навыков [2]. М. А. Егорова выделила основные критерии психологической готовности к самостоятельной жизни, а именно, временная перспектива, профессиональная направленность (самоопределение), интеллектуальная готовность, самооценка и коммуникативные навыки [8].

Экспериментальное изучение готовности к самостоятельной жизни обучающихся подросткового возраста с НОДА проводилось в государственном бюджетном общеобразовательном учреждении Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат «Эверест», реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы». Контингент обучающихся составляют дети с НОДА различной степени выраженности, дети с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), комплексными нарушениями в развитии. В эксперименте приняли участие 20 человек – дети подросткового возраста с НОДА – из них 5 девушек и 15 юношей. Возраст испытуемых варьируется от 15 до 18 лет. Степень тяжести двигательных нарушений – от минимальных до грубых, тяжелых.

Для выявления уровня готовности к самостоятельной жизни обучающихся подросткового возраста с НОДА нами были использованы методики, которые отвечают основным критериям психологической готовности к самостоятельной жизни.

Первая использованная методика – «Методика изучения уровня развития социальных навыков (А. П. Гольдштейн)». Это психологическая методика, которая позволяет определить уровень сформированности социальных навыков у подростков и оценить, какие именно социальные навыки являются наиболее простыми, а какие наиболее сложными.

В ходе количественно-качественной обработки результатов, было выяснено, что подростки испытывают трудности в вопросах *самовыражения в разговоре*, но стоит отметить факт того, что среди испытуемых есть обучающиеся с выраженными дефектами речи. А наибольшее количество баллов набрал критерий, который отвечает за *эффективность коммуникации*. В целом, можно сказать, что обучающимся с НОДА характерен средний уровень развития социальных навыков.

Затем была применена «Методика изучения статусов профессиональной идентичности (А. А. Азбель, А. Г. Грецов)» [5]. Данная методика является опросником, который состоит из 20 пунктов, направленный на изучение статуса профессиональной идентичности.

В ходе анализа результатов данных было выявлено, что большинству респондентов свойствен *мораторий (или кризис выбора)*. Такое состояние характерно для людей, исследующих альтернативные варианты дальнейшего профессионального развития и активно пытающихся выйти из этого состояния, приняв осмысленное решение о своем будущем. Как правило, большая часть людей после «кризиса выбора» переходит к состоянию сформированной идентичности, реже к навязанной идентичности.

Стоит отметить, что вторым вариантом респонденты стал статус «Неопределенная профессиональная идентичность», который характерен для обучающихся, не имеющих прочных профессиональных целей и планов, при этом не пытающихся их сформировать, выстроить варианты своего

профессионального развития. Такой статус бывает и у подростков, привыкших жить текущими желаниями, недостаточно осознающих важность выбора будущей профессии. Важно отметить, что среди респондентов есть дети-сироты, которые воспитываются дальними родственниками.

Сформированный профессиональный статус наблюдается у четверти испытуемых. Эти юноши и девушки характеризуются тем, что они готовы совершить осознанный выбор дальнейшего профессионального развития или уже его совершили. У них присутствует уверенность в правильности принятого решения об их профессиональном будущем.

Финальная методика – диагностическая карта «Оценка уровня жизненного самоопределения выпускника» (автор Е. Н. Алтынцевой) [1]. Данная методика предназначена для оценивания экспертом, т. е. происходит объективный мониторинг уровня жизненного самоопределения обучающихся. В нашем исследовании бланки ответов заполнял ведущий психолог классов, который знает респондентов все годы их обучения в образовательной организации.

В ходе экспертного тестирования выявлено, что «навыки самостоятельной жизни» сформированы только у части испытуемых. Это связано со степенью тяжести поражения опорно-двигательного аппарата. Например, четыре респондента находятся в постоянном присмотре ассистентов-тьюторов, которые оказывают уход за подростками. У обучающихся сформированы общие понятия о санитарно-гигиенических и хозяйственно-бытовых знаниях, но отсутствуют соответствующие навыки. Но знания о своих правах и обязанностях, об экономических знаниях, ориентир на сохранение своего здоровья, построение модели семейной жизни у подростков сформированы. Присутствует ориентация на повышение образования, на материальную независимость, но профессионально-трудовые навыки находятся в стадии формирования. В целом, можно сделать вывод, что уровень жизненного самоопределения обучающихся с НОДА находится на среднем уровне.

Исходя из всего выше сказанного, можно сделать вывод, что уровень готовности к самостоятельной жизни обучающихся с НОДА разнится. Это зависит от стиля семейного воспитания, тяжести нарушения опорно-двигательного аппарата, сопутствующих заболеваний. Количественный анализ трех методик показал нам, что уровень готовности находится на среднем уровне, но это среднее значение всей группы испытуемых. Качественный анализ показывает, что необходимо психолого-педагогическое сопровождение по формированию готовности к самостоятельной жизни обучающихся с НОДА.

Программа психолого-педагогического сопровождения должна ориентироваться на развитие у подростков социально-бытовых навыков, организации домашнего труда, самообслуживания, межличностного обще-

ния и социального взаимодействия, а также на формирование знаний о правовом и экономическом воспитании.

Организация качественной подготовки к самостоятельной жизни является одной из важнейших задач социальной адаптации и интеграции обучающихся с НОДА. Оптимизация подготовки приведет к увеличению доли качества жизни и росту числа социально адаптированных выпускников [14].

### Литература

1. Алтынцева Е. Н. Сущностные характеристики профессионального самоопределения личности // Адукацыя і выхаванне. 2022. № 10. С. 18–22.

2. Бахтина Е. А. Проблемы готовности к самостоятельной жизни воспитанников детского дома // Альманах современной науки и образования. 2019. № 2. С. 68–70.

3. Власова Т. А. Особенности психофизического развития учащихся специальных школ с нарушениями опорно-двигательного аппарата. М., 1985. 245 с.

4. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка. М., 2021. 252 с.

5. Грецов А., Азбель А. Психологические тесты для старшеклассников и студентов. СПб., 2012. 208 с.

6. Дети в трудной жизненной ситуации: подготовка к самостоятельной жизни. М., 2021. 104 с. URL: [https://admmegion.ru/upload/iblock/7c1/di7hketeak3zfc2оборкбор1t0yykf1/DETI-V-TRUDNOY-ZHIZNENNOY-SITUATSII-PODGOTOVKA-K-SAMOSTOYATELNOY-ZHIZNI-2021\\_](https://admmegion.ru/upload/iblock/7c1/di7hketeak3zfc2оборкбор1t0yykf1/DETI-V-TRUDNOY-ZHIZNENNOY-SITUATSII-PODGOTOVKA-K-SAMOSTOYATELNOY-ZHIZNI-2021_) (дата обращения: 11.11.2022).

7. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Мн., 2001. 383 с.

8. Егорова М. А. Социально-психологическая готовность к самостоятельной жизни выпускников школы-интерната // Вестник практической психологии образования. 2020. № 3 (12). С. 59–66.

9. Ионина О. В. Диагностический портфель для оценки степени готовности выпускников из замещающих семей к самостоятельной жизни. Тула, 2019. 93 с.

10. Приходько О. Г. Ранняя помощь детям с церебральным параличом в системе комплексной реабилитации : монография. СПб., 2008. 208 с.

11. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового возраста. СПб., 2014. 816 с.

12. Смолякова О. А. Проблема самоидентификации у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата на этапе младшего подросткового возраста // Психологические науки: теория и практика : материалы междунар. науч. конф. М., 2019. С. 116–119.

13. Столяренко Л. Д. Детская психодиагностика и профориентация : учебное пособие. М., 2023. 330 с.

14. Холостова Е. И., Климантова Г. И. Энциклопедия социальных практик поддержки инвалидов в Российской Федерации: Подготовка к самостоятельной жизни детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: URL: [https://aupam.ru/pages/sozial/soc\\_praktika/index.html](https://aupam.ru/pages/sozial/soc_praktika/index.html) (дата обращения: 20.10.2022).

15. Шинина Т. В., Митини О. В. Влияние семейной среды на готовность подростков к самостоятельной жизни // Психологические проблемы современной семьи : сборник материалов VIII международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2018. С. 555–561.



## **НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИГРЫ И ТРЕНАЖЕРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**Мельгунова Ольга Анатольевна**, учитель-логопед высшей квалификационной категории, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад компенсирующего вида № 411; учитель-дефектолог, Государственное бюджетное образовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат № 12», г. Екатеринбург, Россия; gunya-@mail.ru

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме развития и коррекции нейропсихологических нарушений у детей с нарушениями речи и особыми возможностями здоровья. В статье приведены примеры игр и упражнений, способствующих развитию внимания, памяти, ориентации в пространстве, восприятию окружающего мира.

**Ключевые слова:** логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; дети с ограниченными возможностями здоровья; нейропсихологические игры; нейропсихологические тренажеры; внимание детей; память детей; ориентировка в пространстве

### **NEUROPSYCHOLOGICAL GAMES AND SIMULATORS FOR CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS AND DISABILITIES**

**Melgunova Olga Anatolyevna**, Speech Therapist Teacher of the Highest Qualification Category, Municipal Budget Preschool Educational Institution Kindergarten of Compensating Type No. 411; Defectologist Teacher, State Budget Educational Institution of the Sverdlovsk region “Ekaterinburg Boarding School No. 12”, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article is devoted to the problem of development and correction of neuropsychological disorders in children with speech disorders and special health opportunities. The article provides examples of games and exercises that promote the development of attention, memory, orientation in space, perception of the surrounding world.

**Keywords:** speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children’s speech; speech development; speech disorders; limited health opportunities; children with disabilities; neuropsychological games; neuropsychological simulators; children’s attention; children’s memory; orientation in space

Нейропсихология – это наука, изучающая психические процессы, происходящие в коре головного мозга. С помощью данной науки мы понимаем, как работает внимание, память, ориентация в пространстве, восприятие окружающего мира и многое другое. Ученые-нейропсихологи определяют, какой уровень развития, и, в каком возрасте, является нормой. Отстаёт ли ребенок от своих сверстников, есть ли у него затруднения в обучении или нет. Нейропсихологические тренажеры и игры не

заменяют полноценное обучение, а помогают и корректируют нарушения у детей.

Кому могут быть рекомендовано применение нейропсихологических игр и тренажеров? В первую очередь это детям с нарушениями речи и ОВЗ (СДВГ, РАС, УО, ЗПР), которым сложно сосредотачиваться, запоминать материал, переключаться с одного вида деятельности на другой, а также тем, у кого есть проблемы с поведением и обучением.

Нейропсихологические игры и тренажеры могут использовать не только специалисты (логопеды, дефектологи, психологи, воспитатели, учителя) на своих занятиях, но и родители в домашних условиях. Игры в любом случае это полезно и интересно для каждого. Дети развиваются играя. Им важно взаимодействовать со сверстниками, учиться работать в команде и за самого себя, видеть свои ошибки и делать выводы.

Прежде чем приступить к нейропсихологическим упражнениям для детей необходимо убедиться, что ребёнок в хорошем настроении. Не настаивайте и не перегружайте его занятиями, иначе достичь нужного эффекта не получится. Ребёнок начнёт протестовать и вовсе откажется от каких-либо совместных игр. Комбинируйте разные упражнения, чередуйте подвижные и спокойные занятия. Начинаем с простых и доступных для ребенка игр, чтобы он видел, что может с ними справиться. Постепенно добавляем более сложные упражнения. Достаточно проводить занятия до получаса, главное – регулярность и систематичность. Не забываем хвалить ребёнка за успехи. И помним – это игра, это источник радости и хорошего настроения.

1. «Повторяйка». Активная игра с простыми заданиями. Ребёнок вытягивает карточку, где нарисовано какую позу ему нужно принять или воспроизвести заданное движение.

2. «Роборик». Цель игры – выполнение команд ведущего, который говорит действия в определенной последовательности. Например: левую руку в сторону, правой рукой вверх, два шага назад, затем присед на правую ногу и поворот налево и далее задания такого плана. Всегда очень важно произносить команды чётко и последовательно, для того чтобы ребенок успевал усвоить информацию и не путался при их выполнении. После этого, можно будет постепенно усложнять и наполнять упражнения, подключив действия с головой, взмахами и другое.

3. «Путаница» – это усложнённый вариант игры «Роборик». Педагог говорит правильную команду, и выполняет действие специально с ошибкой. Ребенок должен внимательно выслушать команду и четко следовать ей. Затем правила меняются, и мы обманываем ушки. Выполнять задания педагог будет правильно, а говорить неправильно. Ребятам, привыкшим действовать произвольно, такие задания будут сложными.

Игра учит справляться с импульсивностью и неусидчивостью детей и развивает концентрацию внимания.

4. «Что сначала что потом». Упражнение способствует развитию памяти. Просим ребёнка по порядку перечислять дни недели, части суток, месяцы, времена года, алфавит, цифры, и так далее. Можно использовать картинки.

5. «Чудесный мешочек». В непрозрачный мешочек положите предметы с различной формой и фактурой, цифры, буквы. Предложите ребёнку опустить руку в мешочек и отыскать загаданную цифру, букву или предмет. Совершенствуем тактильные ощущения и восприятие у детей.

6. «Да-Нет». Игра для детей старше 6 лет. Определите с ребёнком любую тему, например, транспорт, дикие животные и т. п. или возьмите карточки игры «Лото», «Классификации», где будут изображены различные предметы. Педагог загадывает предмет и просит ребенка угадать, что именно он загадал. Для этого необходимо задавать взрослому вопросы, на которые нужно отвечать только «да» или «нет». Сложность игры состоит в том, что обычно дети начинают перечислять предметы окружающего: «это кошка?», «это мячик?». Так игра может затянуться надолго. Подскажите детям, что необходимо объединять живое/неживое по группам и узнавать об их общих признаках.

7. «Таблицы Шульте». Упражнение для улучшения памяти, внимания и периферического зрения. С помощью этой таблицы можно научиться быстро концентрировать внимание, уметь быстро читать, находить нужную информацию в тексте. Игра-таблицы, в ячейках которой, в произвольном порядке расположены цифры. Чаще всего встречается вариант таблицы 5x5. И задача ребёнка – как можно быстрее отыскать числа от 1 до 25 в порядке либо возрастания, либо убывания. Более старшим ребятам, которые справляются с предыдущим вариантом таблицы, можно предложить более усложнённую версию.

8. «Письмо на спине». Суть игры – ребенок рисует на спине другого ребёнка различные символы и фигуры, которые необходимо угадать. Необходимо изображать не только знакомые фигуры, но и незнакомые. Так игра будет интереснее. Это позволяет осваивать буквы, цифры и знаки телесно, а не зрительно, как мы привыкли. Воспринимать нарисованную на спине картинку или символ очень непросто. Мозг тщательно анализирует символ, выделяет части, их расположение, интегрирует и осознаёт смысл. Чем устойчивее образы – тем успешнее будет проходить обучение.

9. «Шляпы, крылья, две клешни». Весёлая космическая игра, которая тренирует реакцию, память, внимательность, пространственное восприятие. Задача ребёнка – поприветствовать инопланетян, используя верную комбинацию звуков и движений. Важно быть очень внимательным и стараться ничего не перепутать. Игра для детей от 5 лет.

Нейропсихологические тренажеры одинаково полезны как для детей с особыми возможностями здоровья, так и для нормотипичных детей. Играйте и развивайтесь непринуждённо и весело. Тогда обучение детям будет в удовольствии.

### Литература

1. Астаева А. В. Основы детской нейропсихологии. Челябинск, 2009. 15 с.
2. Балашова Е. Ю., Ковязина М. С. Методы нейропсихологической диагностики. Хрестоматия. М. 2009. 528 с.
3. Быкова И. А. Обучение детей грамоте в игровой форме. Санкт-Петербург, 2006. 50 с.
4. Глозман Ж. М., Потанина А. Ю., Соболева А. Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. СПб., 2008. 112 с.
5. Колганова В. С. Нейропсихологические занятия с детьми. М., 2017. 417 с.
6. Микадзе Ю. В. Нейропсихология детского возраста. М., 2008. 288 с.
7. Поддъякова О. С. Нейропсихология детского возраста. М., 2000. 59 с.
8. Праведникова И. И. Нейропсихология. Игры и упражнения. М., 2017. 150 с.
9. Семенович А. В. Нейропсихологическая профилактика и коррекция. Дошкольники. Москва, 2003. 251 с.
10. Скворцов И. А., Адашинская Г. А., Нефедова И. В. Модифицированная методика нейропсихологической диагностики и коррекции при нарушениях развития высших психических функций у детей. М., 2000. 50 с.
11. Соболева О. Л. Экспериментальный учебник. М., 1997. 304 с.
12. Сунцева А. В., Курдюкова С. В. Развиваем память с нейропсихологом. М., 2018. 64 с.
13. Сунцова А. В., Курдюкова С. В. Изучаем пространство с нейропсихологом. М., 2015. 64 с.
14. Ульянова Ю. А. Использование нейропсихологического подхода в организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Новокуйбышевск, 2008. 66 с.
15. Цветкова Л. С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. Воронеж, 2006. 296 с.

## **КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ РЕЧЕВЫЕ НАРУШЕНИЯ, КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ**

**Мурашева Елена Александровна**, магистрант 2 года обучения, Уральский государственный педагогический университет, учитель-логопед, МАДОУ детский сад № 107, Россия, г. Екатеринбург, Myrz78@mail.ru.

**Научный руководитель: Чернов Даниил Евгеньевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; foniatr70@yandex.ru

**Аннотация.** В статье представлено всестороннее исследование профессиональной компетентности педагогов дошкольного и первой ступени школьного образования г. Екатеринбурга к работе с детьми, имеющими речевые и оптико-пространственные нарушения. Педагог является одним из главных звеньев педагогического процесса, соответственно, его квалифицированное наблюдение, которое может дать важные сведения о речевом и оптико-пространственном развитии детей как для собственной коррекционной работы, так и для учителя-логопеда. В статье проведён анализ коррекционного процесса в разрезе педагогического стажа воспитателя или учителя начальной школы. В тестировании приняли участие 53 педагога (воспитатель или учитель) в возрасте от 20 до 60 лет, которые работают в дошкольной образовательной организации компенсирующей направленности или общеобразовательной организации среднего или дошкольного образования с логопедическим сопровождением в условиях логопункта города Екатеринбург. В результате проведённого анализа были сделаны выводы и обобщения, которые могут помочь учителям-логопедам более детально подойти к консультационной работе с педагогами, а также повысить качество взаимодействия с ними.

На основании выводов обозначены пути повышения эффективности совместной коррекционной работы.

**Ключевые слова:** логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; педагогическая компетентность; педагоги; ТНР; тяжёлые нарушения речи; анкетирование педагогов; педагогическая практика; логопедическая работа

## **THE COMPETENCE OF THE TEACHER TO WORK WITH CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS AS A FACTOR OF THE EFFECTIVENESS OF CORRECTIONAL SPEECH THERAPY WORK**

**Murasheva Elena Aleksandrovna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University; Speech Therapist Teacher, Kindergarten No. 107, Ekaterinburg, Russia

**Scientific adviser: Chernov Danil Evgenievich**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dystonogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article presents a comprehensive study of the professional competence of teachers of preschool and first-stage school education in Ekaterinburg to work with children with speech and optical-spatial disorders. The teacher is one of the main links of the pedagogical process, respectively, his qualified supervision, which can give important information about the speech and optical-spatial development of children both for their own correctional work and for a speech therapist teacher. The article analyzes the correctional process in the context of the pedagogical experience of an educator or primary school teacher. 53 teachers (educator or teacher) aged from 20 to 60 years old who work in a compensatory preschool educational organization or a general educational organization of secondary or preschool education with speech therapy support in the conditions of a speech clinic in Ekaterinburg took part in the testing. As a result of the analysis, conclusions and generalizations were made that can help speech therapists approach consulting work with teachers in more detail, as well as improve the quality of interaction with them.

Based on the conclusions, the ways to increase the effectiveness of joint correctional work are outlined.

**Keywords:** speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; pedagogical competence; teachers; severe speech disorders; questioning of teachers; teaching practice; speech therapy work

С каждым годом в образовательных организациях увеличивается количество детей, имеющих различные нарушения речи. Успешность работы с этой категорией детей зависит от многих факторов, в том числе от эффективной коррекционно-логопедической деятельности при взаимодействии логопеда с воспитателем группы или классным руководителем.

**Цель исследования** – получение данных о качестве взаимодействия логопеда и педагога по коррекционному сопровождению детей в рамках образовательной организации дошкольной или начальной школьной ступени образования.

В рамках исследования было проведено анкетирование среди педагогических работников дошкольных и общеобразовательных организаций. Педагогам было предложено ответить на 17 вопросов, которые были разделены на 3 блока.

- общие данные (возраст, образование, стаж);
- уточняющие данные по организации коррекционного сопровождения ребёнка: образовательная организация, в которой работает педагог; как часто выполняют задания логопеда; какие пути передачи информации для закрепления знаний ребёнком использует логопед при взаимодействии с педагогом; в каком формате проходят консультации для педагогов; какие коррекционно-развивающие технологии педагог использует в своей работе;

• компетенции педагога: по оптико-пространственному развитию (было предложено 5 ситуаций с отклоняющимся развитием и два оценочных ответа к ним) также один вопрос с вариантами нормы сформированности звуковой стороны речи.

После проведения анкетирования были получены следующие результаты: имеют высшее педагогическое образование (58,5%), среднее профессиональное педагогическое (28,3%). 41,5% работают воспитателями общеобразовательного ДООУ с логопедическим сопровождением в условиях логопункта г. Екатеринбурга и 32% это воспитатели, работающие в логопедической группе ДОО г. Екатеринбурга/

На вопрос: «Кто из членов семьи принимает большее участие в развитии речи ребёнка?» подавляющее большинство ответили, что «мама» – 68%, остальные 30% ответили, что «все». Это говорит о том, что коррекционную помощь ребёнку, на взгляд педагогов, больше оказывает мама.

На вопрос: «Как часто выполняете задания логопеда?» 80% респондентов ответили: «Каждый день по чуть-чуть», а 11%, что «Один раз в неделю», это говорит о высокой частоте и системности выполнения заданий, что ведёт к закреплению знаний и навыков, полученных на логопедических занятиях.

Были получены следующие ответы на вопрос: Какую технологию используют педагоги чаще в коррекционно-развивающих занятиях с детьми: более 90% респондентов применяют артикуляционную и пальчиковую гимнастику, 46% применяют дыхательную гимнастику, 31% пользуется массажем шариками Су-джок, 35% выполняют с детьми гимнастику для глаз.

Для взаимодействия в рамках коррекционного процесса 70% опрошенных выбирают тетрадь, а 17% удобнее получать информацию через мессенджер это значит, что увлечение гаджетами еще не изменило предпочтений педагогов при взаимодействии с логопедом.

В таблице 1 представлены результаты анкетирования в разрезе педагогического стажа, так как это раскрывает полученные данные нагляднее.

Таблица 1

**Компетентность педагога к работе с детьми,  
имеющими речевые нарушения**

| <b>Количество педагогов и их стаж</b> | <b>Место работы</b>  | <b>Образование</b>   | <b>Применяемые коррекционные технологии</b>  | <b>Компетенции педагога по оптико-пространственному развитию</b> | <b>Компетенции педагога по сроку сформированности правильного звукопроизношения</b> |
|---------------------------------------|--|--|--|--|---|
| Стаж менее 1 года – 2 человека        | 100% – Общеразвивающая группа детского сада  | 50% – незаконченное образование; 50% – высшее педагогическое                             | 100% артикуляционная гимнастика  | 50% верных ответов   | 50% – верных ответов  |
| Стаж от 1 до 3 лет – 2 человека       | 100% – Общеразвивающая группа детского сада  | 50% – незаконченное образование; 50% – другое высшее                                     | 100% артикуляционная гимнастика; 50% – пальчиковая и дыхательная гимнастика                                  | 60% верных ответов   | 50% – верных ответов  |
| Стаж от 3 до 5 лет – 4 человека       | 25% – Общеобразовательная школа;<br>25% – Общеразвивающая группа детского сада;<br>25% – Коррекционная школа / класс для детей с тяжёлыми нарушениями речи;<br>25% – логопедическая группа в учреждении компенсирующего вида | 50% – высшее педагогическое;<br>50% – среднее профессионально-педагогическое образование | 100% артикуляционная, пальчиковая, дыхательная гимнастика, самомассаж шариками Су-джок и гимнастику для глаз | 70% верных ответов   | 50% – верных ответов  |



|                                   |  |  |  |                      |                      |
|-----------------------------------|--|--|--|----------------------|----------------------|
| Стаж от 5 до 10 лет – 7 чело век  | 71% – Общеразвивающая группа детского сада;<br>29% – Логопедическая группа в учреждении компенсирующего вида   | 71% – высшее педагогическое образование;<br>29% – среднее профессионально-педагогическое образование.  | 100% артикуляционная, пальчиковая, дыхательная гимнастика, самомассаж шариками Су-джок и гимнастику для глаз | 70% – верных ответов | 29% – верных ответов |
| Стаж от 10 до 20 лет – 16 человек | 56% – Общеразвивающая группа детского сада;<br>37,5 – Логопедическая группа в учреждении компенсирующего вида;<br>6,5% – коррекционная школа / класс для детей с тяжёлыми нарушениями речи | 56% – высшее педагогическое образование;<br>12,5% – другое высшее образование;<br>31,5% – среднее профессионально-педагогическое образование | 100% артикуляционная, пальчиковая, дыхательная гимнастика, самомассаж шариками Су-джок и гимнастику для глаз | 80% – верных ответов | 32% – верных ответов |
| Стаж более 20 лет – 21 чело век   | 43% – Общеразвивающая группа детского сада;<br>53% – Логопедическая группа в учреждении компенсирующего вида;<br>4% – Коррекционная школа/ класс для детей с тяжёлыми нарушениями речи     | 67% – высшее педагогическое образование;<br>33% – среднее профессионально-педагогическое образование.  | 100% артикуляционная, пальчиковая, дыхательная гимнастика, самомассаж шариками Су-джок и гимнастику для глаз | 90% – верных ответов | 52% – верных ответов |

Какие выводы можно сделать из проведённого нами исследования?

1. Чем опытнее педагоги, тем большим запасом знаний они владеют, тем реже допускают ошибки в работе с детьми с нарушениями речи;

2. Тетрадь взаимодействия логопеда и педагога остаётся наиболее предпочтительной формой передачи рабочей информации при коррекции речи детей, хотя общение через мессенджеры не такой уже редкий вид.

3. Пять коррекционно-развивающих технологий знают все, но не все педагоги используют их в своей ежедневной работе.

4. Педагогическое высшее образование даёт педагогу более широкое профессиональное развитие, такие педагоги реже ошибаются в сроках нормотипичного развития детей и лучше понимают отклонения в их развитии.

5. Педагоги (большинство) ежедневно выполняют задания логопеда, что свидетельствует о их высокой включённости в коррекционный процесс и системности закрепления знаний и навыков, полученных на логопедических занятиях.

Подводя итог вышесказанному, можно утверждать, что педагоги (воспитатели или учителя начальной школы) являются полноценными участниками коррекционно-логопедического процесса, но для их более эффективной работы необходимо повышать их компетентность и расширять их знания о нормах и отклонениях в развитии детей.

### Литература

1. Бахтина А. А. Определение уровня профессиональной компетентности // Информация и образование: границы коммуникаций. 2022. № 14 (22). С. 303–305.

2. Белькова Е. М. Дети с ОВЗ: специфика работы воспитателя в ДОУ с детьми с нарушением речи // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. № 53. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deti-s-ovz-spetsifika-raboty-vozpitatelya-v-dou-s-detmi-s-narusheniem-rechi> (дата обращения: 15.02.2023).

3. Бондарь О. Ю. Оценивание сформированности профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования на основе критериальных карт // Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога : сборник материалов VIII Всероссийской научно-практической конференции. Симферополь, 2021. С. 278–284.

4. Васильева Н. Н., Феоктистова С. В. Профессиональная компетентность педагога в области комплексного сопровождения детей с ОВЗ: структурно-содержательные аспекты // Известия Российской академии образования. 2022. № 3 (59). С. 57–61.

5. Воспитание и обучение детей с нарушениями речи // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии / под ред. Н. А. Борисовой. Череповец, 2017. С. 102–118.

6. Гагина О. И., Томилова Н. В. Повышение профессиональной компетентности педагогов ДОУ в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Открытый мир: объединяем усилия : материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Пермь, 2021. С. 79–81.

7. Земсков В. В. Оценка факторов, влияющих на развитие профессиональной компетентности педагога // Развитие современных компетенций педагогов и обучающихся через изучение и популяризацию традиционной культуры народов Российской Федерации : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары, 2021. С. 85–89.

8. Кайновская Е. О. Анализ эффективности взаимодействия учителя-логопеда и воспитателя в компенсирующей группе с ЗПР. URL: <https://www.art-talant.org/publikacii/55451-analiz-effektivnosti-vzaimodeystviya-uchitelya-logopeda-i-vospitatelya-v-kompensiruyuschey-gruppe-s-zpr> (дата обращения: 15.02.2023).

9. Капустина Н. Г., Королева С. В. Педагогическое мастерство и профессиональная компетентность педагога : учебное пособие. Екатеринбург, 2021. 240 с.

10. Курбанова Н. Н. Организация логопедической работы в дошкольных образовательных учреждениях // Academic research in educational sciences. 2021. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-logopedicheskoy-raboty-v-doshkolnyh-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah> (дата обращения: 16.02.2023).

11. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М., 2008. 608 с.

12. Макачук С. Н. Модель развития профессиональной компетентности воспитателей детского сада, работающих с детьми с нарушениями речи // Инновационное развитие науки и образования : сборник статей VIII Международной научно-практической конференции. Пенза, 2019. С. 163–167.

13. Никитина Е. Г. Особенности совместной работы учителя-логопеда и воспитателя по развитию связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Молодой ученый. 2022. № 34 (429). С. 111–114.

14. Прокопьева Е. П. Организация совместной работы логопеда и воспитателя детского сада для детей с нарушением речи : учебно-методическое пособие. Южно-Сахалинск. 2013. 68 с.

15. Савина И. А. Основы взаимодействия логопеда и воспитателя при коррекции и профилактики речевых нарушений у детей // Право и практика. 2015. № 3. С. 135–140.

16. Симонова А. Ю. Взаимосвязь учителя-логопеда и педагогов дошкольного учреждения в условиях работы логопедического пункта // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 7-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-uchitelya-logopeda-i-pedagogov-doshkolnogo-uchrezhdeniya-v-usloviyah-raboty-logopedicheskogo-punkta> (дата обращения: 17.02.2023).

17. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Екатеринбург, 2014. 23 с.

18. Шершнева С. В. Эффективность совместной коррекционной работы учителя-логопеда и воспитателя. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2014/02/22/statya-effektivnost-sovmestnoy-korreksionnoy-raboty-uchitelya> (дата обращения: 17.02.2023).

## **АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Нагуманов Михаил Сергеевич**, магистрант, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; mihail.nagumanov@yandex.ru

**Научный руководитель: Зак Галина Георгиевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; galina.zak@mail.ru

**Аннотация.** Данная статья направлена на раскрытие такой специальности, как педагог лиц, имеющих ограниченные здоровья. В следствие все более активного включения инклюзии в образовательную практику, требуется постоянная подготовка новых кадров, готовых к работе в данной области. Именно с данной целью требуется постоянная диагностика и исследование уровня сформированности необходимых умений у данных специалистов.

В данной статье кратко раскрываются основные теоретически основы, а также проблемы и вопросы современной инклюзивной практики, что в свою очередь являлось основой для будущего исследования, которое позволит нам увидеть полностью сформированного и подготовленного педагога лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Основная часть статьи состоит из описания процесса проведения исследования. Раскрываются основные материалы и методики, на основании которых было составлено анкетирование, которое, в свою очередь, является основным «инструментом» в данном исследовании. Подробно описываются условия и контингент испытуемых, процесс проведения и полученные результаты. Далее представлены полученные результаты и их анализ, целью которого является выявление наименее сформированных компонентов и выстраивание дальнейшего курса работы, с целью их коррекции.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование; инклюзии; инклюзивная образовательная среда; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; дети с ограниченными возможностями здоровья; студенты-педагоги; подготовка будущих педагогов; педагоги; педагогические компетенции; уровни готовности; уровни образования; бакалавриат; магистратура; образовательный процесс

## **ANALYSIS OF THE READINESS OF FUTURE TEACHERS FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN INCLUSIVE EDUCATION**

**Nagumanov Mikhail Sergeevich**, Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

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

**Abstract.** This article aims to uncover such a speciality as a teacher of people with disabilities. Due to the increasing inclusion of inclusion in educational practice there is a need for continuous training of new personnel ready to work in this sphere. It is for this purpose that constant diagnostics and research of the level of formation of necessary skills of these specialists is necessary.

This article briefly reveals the main theoretical foundations as well as the problems and issues of modern inclusive practice, which in turn served as a basis for future research, which will allow us to see a fully formed and trained teacher of people with disabilities. The main part of the article consists of a description of the research process. The basic materials and methods, on the basis of which the questionnaire was compiled, which in turn is the main “tool” in this study, are disclosed. The conditions and the subjects, the process and the results are described in detail. The results are then presented and analysed, with the aim of identifying the least formed components and constructing a further course of work to correct them.

**Keywords:** inclusive education; inclusions; inclusive educational environment; limited health opportunities; children with disabilities; student teachers; training of future teachers; teachers; pedagogical competencies; readiness levels; levels of education; undergraduate; master’s tour; educational process

Инклюзивное образование, активно внедряемое в практику современной школы, ставит перед ней много важных и сложных вопросов, а также новых задач. Практика инклюзии в работе образовательных учреждений зарубежных стран, имеет внушительный опыт и законодательно закреплена, в то время как опыт российской системы образования только начинает складываться и развиваться. Согласно идеальным канонам, инклюзивное (включающее) образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для любого ребенка, что обеспечивает доступ к образованию детей с особыми потребностями [1, с. 91].

Главным и особо важным условием развития практики инклюзивного образования, по мнению отечественных ученых, таких как Е. Л. Агафонова, М. Н. Алексеева, С. М. Дмитриева, Е. Н. Кутепова, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Н. Я. Семаго, И. М. Яковлева и др., является подготовка педагогов, имеющих достаточный уровень компетентности, способных и готовых к эффективной работе с детьми, имеющими ОВЗ.

Известные ученые, в числе которых Л. Н. Горбунова, И. П. Цвелюх, В. Д. Шадриков, рассматривают подготовку как процесс, реализующий преобразование педагогов. Л. Н. Горбуновой и И. П. Цвелюх, результатом подобного преобразования считают формирование субъектной позиции, основываясь на которую можно судить о характере готовности [2].

Упомянутые ранее авторы выделяют определенные критерии, используя которые обеспечивается возможность определить уровень готовности педагога совершенствовать профессиональную деятельность и самого себя – мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный, рефлексивно-оценочный [3].

Л. М. Митина уверена, что в процесс подготовки профессиональной компетентности педагога должен способствовать формированию следующих подструктур: деятельностной, коммуникативной и личностной [4].

На основании изученного теоретического материала было проведено исследование, направленное на определение уровня готовности будущих педагогов к психолого-педагогическому сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Исследование было проведено на базе Уральского государственного педагогического университета. Данное учебное учреждение полностью подходило под требования и задачи данного эксперимента, поскольку реализует как раз те направления подготовки обучающихся, уровень освоения которых планируется определить.

В качестве испытуемых были выбраны студенты данного университета, обучающиеся на разных уровнях образования (магистратуры и бакалавриата) по схожему направлению подготовки. Подобный подход к подбору групп испытуемых позволяет провести в дальнейшем сравнительный анализ, который позволит выявить различие уровней подготовки на данных степенях образования.

Исследование проводилось следующим образом: на основе изучения теоретического материала, различных литературных и научных источников, а также методик разных авторов, было составлено тестирование, включающее в себя вопросы, которые позволят проанализировать, насколько сформированы необходимые уровни и компоненты готовности к работе в данном направлении.

Основой данного исследования являлись следующие методики: анкета «Я и инклюзивное образование» под авторством О. С. Кузьминой, «Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности» Ю. А. Макарова, «Методика оценки способности педагогов решать профессиональные задачи» составленная в Омском государственном педагогическом университете.

На основании изученных методик, было составлено тестирование «Диагностика готовности будущих педагогов к работе с детьми с ОВЗ».

Для обеспечения возможности проведения анализа результатов, которые будут получены после прохождения испытуемыми данного тестирования, были сформированы уровни готовности будущих педагогов – низкий, средний и высокий.

В исследовании принимали участие студенты Уральского государственного педагогического университета, обучающиеся на двух уровнях высшего образования бакалавриата (8 человек) и магистратуры (8 человек).

Для повышения уровня исследования, в контингент испытуемых вошли 2 группы испытуемых: обучающиеся уровня бакалавриата и обучающиеся уровня магистратуры. Данные группы были взяты для того, что-

бы помимо выявления уровня готовности, провести сравнительный анализ и выяснить насколько повышается данный уровень на более высокой степени обучения и с первичным опытом работы в данной сфере.

Сложней в проведении исследования не возникло, поскольку условия, необходимые для его проведения были простыми. Для проведения исследования, от испытуемых требовалось: наличие доступа к мобильному устройству или компьютеру, поскольку тестирование было составлено в интернет-форме и наличие свободного времени 20–30 минут.

Всем испытуемым было предоставлено подготовленное тестирование и дано определенное время на его прохождение. После сбора всех ответов, проводился анализ, по итогам которого выявлялась степень готовности будущих педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

В данном тестировании представлены вопросы различной направленности, позволяющие оценить подготовку педагогов по главным аспектам данной деятельности: достаточность теоретических знаний, полнота понимания целей данного направления образования, моральная готовность, а также способность к работе с инновационными средствами.

Анализ производился следующим образом: основной акцент ставился не на соотношение верных ответов с ошибочными. Рассматривалась близость ответов к правильному варианту и в то же время предлагалась вероятность наличия у испытуемого собственного мнения при должном его обосновании. Исключениями являлись вопросы, касающиеся теоретических понятий и нормативно правовых актов – в них засчитывался лишь один правильный вариант ответа.

Обучающиеся на уровне бакалавриата показали, что достаточно осведомлены, имеют представление и понимание основных теоретических положений по данной проблеме: 40% из участвующих в исследовании показали высокий уровень, 50% – средний уровень, и низкий уровень выявлен только у 10% испытуемых. Таким образом, можно сказать, что преобладание высокого и среднего уровней является подтверждением хорошей подготовки будущих педагогов на данном уровне. Однако, наличие у 10% низкого уровня, говорит нам о том, что все же работа над совершенствованием теоретических знаний в данной области необходима.

Испытуемые уровня магистратуры показали, что на еще более высоком уровне подготовлены к работе по данному направлению. Большая часть показала высокий уровень, малая – средний. Ни один испытуемый не показал низкого уровня. Исходя из выше указанного, можно сказать, что абсолютно также, несмотря на то, что преобладает высокий уровень, наличие среднего уровня подготовки требует организации выверенной и хорошо спланированной работы, по совершенствованию «пробелов» в знаниях испытуемых.



Также был проведен сравнительный анализ показателей испытуемых уровня магистратуры и уровня бакалавриата. На его основании сделан вывод, что разница в уровнях обусловлена следующими факторами: более низкие показатели у уровня бакалавриат, говорят о том, что им недостаточно практического опыта и знаний более высокого уровня. Для своего же уровня образования, они подготовлены достаточно хорошо.

Студенты магистратуры напротив, все имеют практический опыт работы с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья, и обладают знаниями более высокого уровня, что определяет разницу их показателей в сравнении с показателями студентов уровня бакалавриат.

Таким образом, на основании проведенного исследования и анализа полученных данных планируется организация плана работы по совершенствованию знаний и навыков обеих уровней, включающий в себя различные мероприятия и занятия, направленные на отработку понятий и умений, слабо проявленных в процессе прохождения тестирования.

Подводя вывод, можно с уверенностью сказать, что педагогика инклюзивного образования – область крайне сложная и многогранная. Она требует знания многих областей педагогической науки, наличие у педагогов мобильности, способности к инновационным открытиям и умению использовать различные методы работы, дающие возможность успешно реализовывать свою деятельность во всех возможных ситуациях. Проведенное исследование говорит нам о том, что насколько бы высоким не был получаемый уровень образования, требуется постоянное совершенствование собственных навыков и компетенций, без которых реализация себя и своей работы в данной области невозможна.

### **Литература**

1. Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.

2. Горбунова Л. Н. Исследовательский тренинг в повышении квалификации педагогов – субъектов развития образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2009. № 6. С. 21–25.

3. Горбунова Л. Н., Никитина Э. М. Образовательная среда исследовательски ориентированного повышения квалификации как инновационной системы в сфере дополнительного профессионального педагогического образования // Приоритеты развития системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования : сб. материалов юбилейной науч.-практ. конференции. Москва, 2009. С. 272–276.

4. Горбунова Л. Н., Цвелюх И. П. Поддержка профессиональных инициатив педагога в процессе повышения квалификации: научно-методическое пособие. Москва, 2006. 196 с.

5. Гамаюнова А. Н. О структуре профессиональной компетентности бакалавра психолого-педагогического образования (психология и педагогика инклюзивного образования) // Инклюзивное образование: методология, практика, технология : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Москва, 2011. С. 221–223.

6. Борисова Н. В., Прушинский С. А. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. Владимир, 2009. 412 с.

7. Голиков Н. А. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с особыми образовательными нуждами в условиях массовой школы: дети-инвалиды в общеобразовательной школе // Педагогическая техника, 2016. № 6. С. 93–99.

8. Варенова Т. В. Коррекция развития детей с особыми образовательными потребностями : учебно-метод. пособие. М., 2015. 272 с.

9. Демьянчук Р. В. Педагогическая психология инклюзивного образования // Инклюзивное образование: от педагогической теории к практике. Всероссийская научно-практическая конференция : материалы и доклады. СПб., 2015. 223 с.

10. Лапш Е. Е., Шипилова Е. В. Образование обучающихся с ОВЗ в вопросах и ответах. М., 2011. 198 с.

11. Спирина Н. П., Александрова Л. Ю. Подготовка детей с ОВЗ к школьному обучению : учеб. пособие. М., 2014. 96 с.

12. Токарь И. Е. Инклюзивное образование: опыт и перспективы развития // Социальная педагогика. 2015. № 5. С. 93–105.

13. Маркова А. К. Психология труда учителя: книга для учителя. Москва, 1993. 192 с.

14. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учебное пособие. Москва, 2004. 320 с.

15. Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллективная монография / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицкой. Санкт-Петербург, 2008. 392 с.

## УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Петручя Ирина Константиновна**, учитель, государственное учреждение образования «Специальная школа № 11 г. Минска», г. Минск, Республика Беларусь; irynakonstantinovna@gmail.com

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме адаптации к школе первоклассников с расстройствами аутистического спектра. На основе теоретического анализа современных научных исследований по оказанию помощи и созданию условий обучения и воспитания для ребенка с расстройствами аутистического спектра в Республике Беларусь, и опыта работы в специальной школе определены условия эффективной адаптации к обучению в школе детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Приведены аргументы в пользу важности адаптации к новым условиям обучения и воспитания данной категории детей. Описаны пути и результаты работы по адаптации детей с РАС в пропедевтическом периоде первого года обучения. Данная статья будет интересна студентам дефектологических факультетов, практикующим педагогам специальных школ, интегрированных и специальных классов.

**Ключевые слова:** детский аутизм; дети-аутисты; РАС; расстройства аутистического спектра; начальная школа; младшие школьники; первоклассники; адаптация первоклассников; адаптация к школе; готовность к обучению; психолого-педагогическое сопровождение; образовательный процесс; эффективность образовательного процесса

## CONDITIONS FOR SUCCESSFUL ADAPTATION TO SCHOOLING CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

**Petruchenia Irina Konstantinovna**, teacher, State Educational Institution “Special School No. 11 of Minsk”, Minsk, Republic of Belarus

**Abstract.** The article is devoted to the problem of adaptation to school of first-graders with ASD. Based on a theoretical analysis of modern scientific research on the provision of assistance and the creation of conditions for education and upbringing for a child with autism spectrum disorders in the Republic of Belarus, and the experience of working in a special school, the conditions for effective adaptation to schooling of children with autism spectrum disorders (ASD) are determined. Arguments are given in favor of the importance of adaptation to new conditions of education and upbringing of this category of children. The ways and results of work on the adaptation of children with ASD in the propaedeutic period of the first year of study are described. This article will be of interest to students of defectological faculties, practicing teachers of special schools, integrated and special classes.

**Keywords:** childhood autism; autistic children; autism spectrum disorders; Primary School; younger students; first graders; adaptation of first graders; adaptation to school; willingness to learn; psychological and pedagogical support; educational process; the effectiveness of the educational process

Актуальность данной темы заключается в том, что в последние годы значительно увеличилось количество детей с расстройствами аутистического спектра (далее РАС). По данным на 01.03.2021, в учреждениях дошкольного, общего среднего и специального образования Республики Беларусь получают образование 2362 обучающихся с РАС. В специальных школах 303 учащихся (12,8%) [14, с. 45]. В государственном учреждении образования «Специальная школа № 11 г. Минска» (далее школа) на 01.03.2021 обучалось 82 учащихся с РАС, что соответствует примерно 3,5% от общего количества детей данной категории. В этом учебном году 84 обучающихся с аутистическими расстройствами осваивают содержание образовательных программ в стенах школы и количество их из года в год увеличивается. По данным Всемирной организации здравоохранения, количество детей с диагнозом аутизм растет на 13% в год [4, с. 144].

По этой причине остро стоит вопрос качественного обучения и воспитания детей с РАС. Особую тревогу вызывает процесс адаптации к обучению в школе первоклассников, относящимся к данной категории детей. Школа сотрудничает с учреждением образования «Специальный детский сад № 235 г. Минска» для обеспечения мягкого изменения образовательного маршрута. Несмотря на это, первоклассники с РАС проявляют признаки полной дезадаптации к обучению в школе: невозможность работать за партой; неспособность произвольной регуляции поведения; неумение фиксировать внимание; невозможность понимать и выполнять инструкцию; отсутствие навыков коммуникации, а пропедевтический период не соответствует реальному времени, необходимому для выработки стереотипа учебного поведения и безболезненного внедрения в образовательное пространство.

Анализ современных психолого-педагогических публикаций по проблеме выявления условий, необходимых для успешного обучения и воспитания учащихся с РАС показал, что мнения авторов разнятся. Одни считают ведущим условием наличие единой нормативной правовой базы и учебно-методического обеспечения образовательного процесса [14, с. 49], другие создание в учреждении образования адаптивной образовательной среды [9, с. 2], третьи ведущую роль отдают организации психолого-педагогического сопровождения [11, с. 8].

На сегодняшний день не существует единой нормативной базы и учебно-методического обеспечения образовательного процесса для данной категории учащихся, а проблема разработки плана развития ребенка с аутистическими расстройствами ложится на плечи педагогов и психологов учреждения образования.

Создание адаптивной образовательной среды для детей с РАС, подразумевающей пространственно-временную ее организацию, является обязательным условием для любого учреждения образования, но в боль-

шинстве своем все ограничивается созданием уголка для отдыха и визуальным расписанием, без учета особых образовательных потребностей конкретного ребенка.

Ведущая роль психолого-педагогического сопровождения детей с РАС бесспорна, но наличие психолога, учителя и воспитателя, осуществляющего персональное сопровождение, еще не является залогом успешного включения ребенка данной категории в образовательный процесс.

Благоприятный прогноз по адаптации к обучению в школе детей с аутистическими расстройствами обеспечивает соблюдение следующих условий:

1. Профессиональная компетентность психолого-педагогического сопровождения.

Каждому из первоклассников с РАС обеспечивается индивидуальное или групповое персональное сопровождение. Большое внимание уделяется профессиональной компетенции воспитателя, осуществляющего сопровождение, предпочтение отдается педагогам, имеющим высшее образование педагога-психолога. Педагоги, воспитатели и педагог-психолог регулярно проходят курсы повышения квалификации по вопросам обучения, воспитания и оказания коррекционной помощи детям с РАС. По запросу школы проводятся семинары с привлечением ведущих специалистов Республики Беларусь для получения консультативной помощи по интересующим вопросам.

2. Психологическая диагностика ребенка с РАС с первого дня обучения.

Педагог-психолог знакомится с документацией, посещает учебные занятия, наблюдает за ребенком во внеурочной деятельности с целью определения адекватных средств взаимодействия и оказания консультативной помощи педагогам.

3. Адаптированный под особые образовательные потребности детей с РАС раздаточный дидактический материал.

Если наша цель – внедрение ребенка с РАС в образовательный процесс, то недопустимо, чтобы он обучался по собственному расписанию или на другом учебном материале. Поэтому задания однотипные, но предъявляются ребенку с РАС на отдельных бланках (чтобы избежать визуального шума) и адаптированные под индивидуальные потребности и возможности обучающегося (более широкие поля или строки, затемненная нерабочая зона, выделенные цветом элементы задания, несущие основную смысловую нагрузку и др.).

4. Взаимосвязь учителя и воспитателя, осуществляющего персональное сопровождение ребенка с РАС.

Учитель проводит учебное занятие, готовит дидактический материал, следит за выполнением режимных моментов, задействует ребенка с

аутистическими нарушениями наравне с остальными обучающимися класса.

Воспитатель, осуществляющий сопровождение, самостоятельно адаптирует учебный материал, оказывает помощь в выполнении заданий, ставит в известность учителя о возникших учебных затруднениях.

#### 5. Пространственно-временная организация среды.

Пространственно-временная организация среды подразумевает в первую очередь зонирование, создание уголка уединения и визуализацию времени и деятельности. Дети с РАС обучаются в одном классе с детьми, имеющими особенности психофизического развития иного характера, и четкое зонирование пространства не всегда актуально. Остро стоит вопрос в финансировании пространственно-временной организации каждого кабинета, где обучаются дети с аутистическими расстройствами. Немаловажным является и тот факт, что тщательно организованная пространственно-временная структура среды может сработать во вред ребенку с РАС, заикливая его стереотипное поведение.

В качестве первоочередной задачи обучения и воспитания ребенка с РАС является вывод его в социум, поэтому в приоритете не отгородить ребенка от коллектива, а безболезненно ввести в него.

На начальном этапе отказаться от визуального расписания не представляется возможным. Практически каждый ребенок с РАС, входящий в первый класс, умеет представление о визуальном расписании, но подходы к визуализации времени и деятельности у родителей, воспитателей детского сада и педагогов разные. Мы применили самое простое расписание следующего вида:

|            |                 |        |
|------------|-----------------|--------|
| СНАЧАЛА    |                 | ПОТОМ  |
| заниматься | —этапы занятия— | играть |

Как только дети усваивают стереотип учебного занятия и следование этому стереотипу исключает поведенческие срывы, необходимость в визуальном расписании отпадает.

#### 6. Специально организованные перемены.

Во время перемен происходит отработка навыков социального взаимодействия: формирование умений выражать свои потребности, просить о помощи, контактировать со сверстниками. Известно, что организация спонтанного общения со сверстниками для ребенка с РАС более сложна, чем структурированная ситуация общения. Поэтому именно подражая сопровождающему воспитателю в организации первых неформальных контактов, ребенок учится общению.

7. Снижение уровня тревожности и «гашение» нежелательных поведенческих реакций у детей с РАС любым доступным способом.

Снизить уровень тревожности у детей данной категории помогают манипуляции с антистресс-игрушками. В каждом классе есть в наличии

«Антистресс корзина», наполнение которой вариативно. «Погасить» нежелательные поведенческие реакции помогает уединение и переключение внимания с одних ощущений на другие. В школе специально организована «Сенсорная комната», оборудованная игровым сухим бассейном из шариков, сенсорными ковриками и панелями, воздушно-пузырьковыми колоннами, мягкой мобильной мебелью, световым проектором, столом для рисования песком, где ребенок может отдохнуть под наблюдением педагога-психолога и воспитателя, осуществляющего персональное сопровождение.

#### 8. Взаимодействие родителей ребенка с РАС и педагогов.

Ни для кого не секрет, что только согласованная работа всех участников образовательного процесса имеет положительный результат.

Поэтому и для родителей, и для педагогов, педагог-психолог проводит тематические беседы, консультации, тренинги. Большое значение уделяется совместному времяпрепровождению: участию в спортландиях, волейбольных турнирах, выездных экскурсиях и других мероприятиях, имеющих своей целью сплочение родителей и педагогов в единый коллектив.

Соблюдение вышеперечисленных условий позволяет реализовать принцип индивидуального и дифференцированного подхода.

В результате согласованной работы всех участников образовательного процесса ребенок с РАС:

- знает свое рабочее место и большую часть времени работает за ним;
- составляет расписание учебного занятия и следует его этапам;
- ориентируется в помещении класса и основных маршрутах школы;
- понимает и выполняет вербальную инструкцию;
- совместно с одноклассниками выполняет все режимные моменты;
- не испытывает тревоги при смене обстановки или случайном контакте, что говорит о следующем: ребенок имеет представление о ритуале учебного занятия способах учебного поведения. Полученные результаты доказывают эффективность работы по адаптации к обучению в школе.

Главная мысль данной работы – от того, каким образом ребенок с РАС войдет в образовательное пространство, зависит его успешность в освоении содержания образовательных программ в дальнейшем, поэтому работу по адаптации ребенка с РАС к обучению в школе трудно переоценить.

Оптимальным вариантом для детей с РАС будет посещение специально организованных для данной категории детей занятий по подготовке к школе. Продолжительность таких занятий должна составлять не менее одного учебного года, предшествующего началу обучению в школе.

## Литература

1. Айсина Р. М., Максименко Ж. А. Перспективы применения виртуальных компьютерных технологий в психолого-педагогическом сопровождении детей с расстройствами аутистического спектра на ступени полного общего образования // Психология образования: модернизация психолого-педагогического образования : материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. М., 2015. С. 3–5.
2. Богдашина О. Аутизм: определение и диагностика. Донецк, 1999. 112 с.
3. Горячева Т. Г., Никитина Ю. В. Расстройство аутистического спектра у детей. М., 2018. 168 с.
4. Крушная Н. А., Пинкус М. В. Особенности работы психолога по развитию социального взаимодействия в семьях, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра // Вестник челябинского ГПУ. 2016. № 7. С. 144–151.
5. Куташов В. А., Квасова В. В. Родительско-детские отношения в семьях с детьми с расстройствами аутистического спектра // Молодой ученый. 2016. № 3. С. 279–283.
6. Нестерова А. А., Айсина Р. М., Сулова Т. Ф. Модель сопровождения позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС): комплексный и междисциплинарный подходы // Образование и наука. 2016. № 2. С. 121–131.
7. Нестерова А. А., Айсина Р. М., Сулова Т. Ф. Руководство для родителей ребенка с расстройством аутистического спектра: вопросы самопомощи и социального развития ребенка. М., 2016. 203 с.
8. Нестерова А. А., Айсина Р. М., Сулова Т. Ф. Сопровождение позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра. Практическое руководство для педагогов. М., 2016. 192 с.
9. Никольская О., Фомина Т., Цыпотан С. Вместе с учителем. Ребенок с аутизмом в обычной школе // Газета «Первое сентября». 2002. № 7. С. 2–3.
10. Никольская О. С., Либлинг М., Баенская Е. Р. Аутичный ребенок. Пути помощи. М., 2016. 16 с.
11. Светлакова О. Ю., Сулова Т. Ф., Нестерова А.А. Модель преодоления предрассудков и стигматизации в отношении детей с расстройствами аутистического спектра // Нар. асвета. 2020. № 2. С. 7–10.
12. Сухотин М. А. Рисование как средство развития и поддержания диалогической речи с ребенком, имеющим аутизм / Аутизм и нарушения развития. 2014. № 1. С. 39–48.
13. Турченко И. А. Инклюзивная компетентность педагога: методы формирования. Минск. 2016. 30 с.



14. Хитрюк В. В. Обучение и помощь детям с расстройствами аутистического спектра: опыт Республики Беларусь // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2021. № 202. С. 45–51.

15. Шапошникова А. Ф. Структурно-динамические особенности высокофункциональных аутистических расстройств у детей младшего школьного возраста : дис. ... канд. мед. наук. М., 2014. 146 с.

## **ИЗУЧЕНИЕ РЕЧЕВОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ**

**Печенкина Олеся Жоржевна**, студент 2 курса Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; учитель-логопед, МБДОУ № 106 г. Каменска-Уральского, г. Екатеринбург, Россия; pechenkina\_olesya@mail.ru

**Бездетко Сергей Николаевич**, ассистент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; s.n.bezdetko@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема речевой готовности к школе детей с задержкой психического развития. Приводятся составляющие психологической готовности к школе, описываются основные из них. Подробно описывается речевой компонент готовности к школе. Рассматриваются особенности развития детей с задержкой психического развития. Анализируется основание того, что формирование речевой готовности к школе у данных детей вызывает значительные затруднения. Описывается вариант коррекции имеющихся нарушений во время осуществления дальнейшего образовательного маршрута. Согласно исследованиям О. С. Ушаковой, О. С. Волковой, изменение социального статуса ребенка дошкольного возраста сопровождается его переход в образовательную организацию начального общего образования. Такое важное изменение происходит успешно, если была проведена качественная, объемная подготовительная работа. Одной из наиболее важных частей такой работы является становление речевой системы ребенка, развитие соотношения его мысли и формулирования высказывания, что предоставит ему возможность успешной продуктивной коммуникации. В данном случае имеется ввиду и способность субъективной оценки содержания высказывания, выбор средств общения: лексических, грамматических. Оказание индивидуальной помощи в образовательном процессе не имеет результат преодоление имеющихся недостатков развития. Низкая работоспособность, повышенная утомляемость, слабость нервно-психического реагирования не позволяют ребенку с задержкой психического развития беспрепятственно обучаться, а создают новые трудности, такие как накапливающиеся пробелы в изучаемых предметах, появление раздражительности, снижение и без того низкой учебной мотивации ввиду постоянных неудач в обучении.

**Ключевые слова:** ЗПР; задержка психического развития; дети с задержкой психического развития; старшие дошкольники; речевая готовность; готовность к обучению; подготовка к школе; психологическая готовность; психическое развитие; детская речь; развитие речи

## **STUDYING THE SPEECH READINESS OF CHILDREN WITH MENTAL DELAY TO STUDY AT SCHOOL**

**Pechenkina Olesya Zhorzhevna**, 2<sup>nd</sup> year Student of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University; Teacher-Speech Therapist Kindergarten No. 106 of Kamensk-Uralsky, Ekaterinburg, Russia

**Bezdetko Sergey Nikolaevich**, Assistant of the Department of Speech Therapy and Dysontogenesis Clinic, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article deals with the problem of speech readiness for school in children with mental retardation. The components of psychological readiness for school are given, the main ones are described. The speech component of readiness for school is described in detail. The features of the development of children with mental retardation are considered. The basis of the fact that the formation of speech readiness for school in these children causes significant difficulties is analyzed. A variant of correction of existing violations during the implementation of a further educational route is described. According to the studies of O. S. Ushakova, O. S. Volkova, a change in the social status of a child of preschool age accompanies his transition to an educational organization of primary general education. Such an important change is successful if high-quality, voluminous preparatory work has been carried out. One of the most important parts of such work is the formation of the child's speech system, the development of the correlation of his thoughts and the formulation of the statement, which will provide him with the opportunity for successful productive communication. In this case, it also means the ability to subjectively assess the content of the statement, the choice of means of communication: lexical, grammatical. The provision of individual assistance in the educational process does not result in overcoming the existing developmental shortcomings. Low performance, increased fatigue, weakness of the neuropsychic response do not allow a child with mental retardation to learn freely, but create new difficulties, such as accumulating gaps in the subjects studied, the appearance of irritability, and a decrease in already low educational motivation due to constant learning failures.

**Keywords:** impaired mental function; children with mental retardation; older preschoolers; speech readiness; willingness to learn; preparation for school; psychological readiness; mental development; children's speech; speech development

Проблема готовности к школьному обучению актуальна для всех детей дошкольного возраста, однако наиболее остро данный вопрос стоит в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Готовность к обучению в школе определяется сформированностью компонентов, влияющих на уровень познавательной активности, эмоциональной устойчивости, коммуникативного развития и других [12].

Исследователями (М. М. Безруких, Ф. А. Сохин) выделяются основные виды психологической готовности детей к обучению в школе: личностная, интеллектуальная, волевая [3; 12].

Составляющие личностной готовности отвечают за мотивационную готовность к школе, то есть стремление дошкольника к приобретению нового для него статуса, преобладание учебного мотива над игровым. Также в личностную готовность входит сформированность самооценки, а именно адекватное оценивание своих возможностей, достижений, имею-

щихся качеств. Коммуникативная готовность выражается в возможности произвольного и продуктивного общения с участниками школьных отношений, а также в коммуникативной инициативе. Эмоциональная зрелость признается при освоении дошкольником социальных норм выражения своих эмоций, наличия у него интеллектуальных чувств, что выражается в радости познания, а также способности справляться с импульсивным поведением [3; 4].

Отдельно исследователи (О. С. Волкова, О. С. Ушакова, С. Г. Шевченко) определяют волевую готовность, куда входит возможность целеполагания, способность соподчинять мотивы, направлять свою активную деятельность на достижение поставленной цели [10].

Среди интеллектуальной готовности также выделяется несколько составляющих. Познавательная, которая обозначает возможность оперирования основными мыслительными процессами, способность к действиям во внутреннем плане, пониманию причинно-следственных связей, определенного набора знаний, умений. Высокий уровень развития высших психических функций также влияют на готовность к обучению в школе в интеллектуальном плане.

Речевая готовность к обучению в школе также относится к интеллектуальной готовности ребенка. Рассмотрим критерии речевой готовности детей к обучению в школе подробнее [14].

Согласно исследованиям О. С. Волковой, О. С. Ушаковой, изменение социального статуса ребенка дошкольного возраста сопровождается его переходом в школу. Такое важное изменение происходит успешно, если была проведена качественная объемная подготовительная работа. Одной из наиболее важных частей такой работы является становление речевой системы ребенка, развитие соотношения его мысли и формулирования высказывания, что предоставит ему возможность успешной продуктивной коммуникации. В данном случае имеется ввиду и способность субъективной оценки содержания высказывания, выбор средств общения: лексических, грамматических [15].

Развитие способности понимания смысла слов, усвоение сложной системы языковых терминов, многоступенчатых закономерностей морфологии, синтаксиса, а также полноценное овладение звуковой стороной речи, ее культурой являются одними из наиболее важных критериев речевой готовности к обучению в школе [20].

Важны развитые коммуникативные, интеллектуальные, языковые способности, которые необходимы для использования приобретенных навыков общения, речи, а также для формирования языковых представлений, усвоения правил использования лексико-грамматических средств, реализации обретенного навыка звукового анализа, синтеза, уточнения фонематических представлений. Именно это является базой для даль-

нейшего обучения письму, чтению, дальнейшему становлению речевой системы языка [16].

Таким образом, стоит отметить, что сформированность речевого компонента является важным аспектом к общей готовности ребенка к обучению в школе. В случаях нормального хода развития обучающегося дошкольного возраста данные параметры могут быть успешно сформированы, закрепиться в сознании и продуктивно реализовываться в обучении на школьном уровне. Однако, в случаях, когда развитие осложнено особыми образовательными потребностями, имеющимся интеллектуальным недоразвитием, нарушениями работы нервной системы, могут возникнуть препятствия к переходу на следующий уровень общего образования, где важное место занимает речевое развитие детей.

Рассмотрим одну из наиболее распространенных нозологических групп среди обучающихся с ОВЗ. Ее составляют дети с задержкой психического развития [18].

Проблемы развития детей с задержкой психического развития отражены в многочисленных трудах ученых (Н. В. Бабкиной, С. Я. Рубинштейн, Д. Б. Эльконина, К. С. Лебединской и др.). Достаточная теоретическая обоснованность проблемы обучения детей с задержкой психического развития сопровождается появлением все новых вопросов, связанных с трудностями интеграции детей данной нозологической группы в общество [8].

Уровень учебной активности детей с задержкой психического развития заметно снижен. Познавательные процессы затруднены, что выражается в отставании развития всех психических процессов. Быстрая отвлекаемость, низкие способности памяти, трудности совершения мыслительных операций: все это значительно влияет на снижение способности к полноценному речевому развитию, способности получать, усваивать необходимые умения, навыки, связанные со сложными языковыми операциями, а также применять навыки правильного звукопроизношения [1].

Психологическая готовность перехода в образовательную организацию начального общего образования оказывается чувствительной областью становления личности дошкольника с задержкой психического развития. Как было отмечено ранее, именно речевая сторона психологической готовности является одной из наиболее трудной для детей дошкольного возраста. Таким образом, дети с задержкой психического развития оказываются наиболее уязвимой группой обучающихся, имеющей трудности речевой готовности к обучению в школе.

Т. Н. Власова, К. С. Лебединская и другие ученые доказали, что дети с задержкой психического развития к концу дошкольного обучения имеют низкий уровень готовности к школьному обучению по всем параметрам [8; 13; 18].

Сниженное, ослабленное функциональное состояние нервной системы, вызывающее трудности в обучении, неподготовленность детей к школе становятся проблемой для дальнейшего обучения детей данной нозологической группы [5].

Таким образом, мы пришли к выводу о необходимости решения проблемы, связанной с низкой речевой готовностью к обучению в школе у детей с задержкой психического развития. Низкая работоспособность, повышенная утомляемость, слабость нервно-психического реагирования не позволяют ребенку с задержкой психического развития беспрепятственно обучаться, а создают новые трудности, такие как накапливающиеся пробелы в изучаемых предметах, появление раздражительности, снижение и без того низкой учебной мотивации ввиду постоянных неудач в обучении [13].

Таким образом, необходимо искать новые средства, позволяющие оказывать коррекционное воздействие на имеющиеся трудности развития детей с задержкой психического развития, в том числе и на речевую готовность детей к обучению в школе, определить методы работы с детьми, имеющими при поступлении в школу низкий уровень речевой готовности. Включение родителей (законных представителей) во взаимодействие с педагогическим коллективом (классным руководителем, педагогами, логопедом, дефектологом, психолого-педагогическим консилиумом) является одним из важных аспектов психолого-педагогического сопровождения обучающихся имеющих особые образовательные потребности. Активное взаимодействие всех участников образовательного процесса будет способствовать повышению речевой готовности к обучению в школе у детей с задержкой психического развития.

### **Литература**

1. Алмазова О. В., Печенкина, О. Ж. Недостатки развития речевой системы у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы IV Всероссийской заочной научно-практической конференции, посвященной 60-летию начала подготовки дефектологов на Урале. Екатеринбург, 2022. С. 423–427.

2. Бабкина Н. В. Готовность детей с задержкой психического развития к обучению в школе: от диагностики к особым образовательным потребностям // Педагогика и психология образования. 2016. № 2. С. 100–111.

3. Безруких М. М. Ступеньки к школе. М., 2016. 431 с.

4. Бездетко С. Н. Изучение речевого и физического развития детей дошкольного возраста, обучающихся в условиях инклюзивного образования // Современные проблемы образования в области физической культуры и безопасности жизнедеятельности. Екатеринбург, 2021. С. 291–294.

5. Елецкая О. В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи : методическое пособие. СПб., 2005. 176 с.
6. Коваленко О. М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы : учебно-методическое пособие. М., 2006. 157 с.
7. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов-н/Д., 2004. 224 с.
8. Лебединская К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития // Актуальные проблемы задержки психического развития. 1982. № 3. С. 15–27.
9. Лузгинова А. И., Лузгинов А. В, Ивлева А. А. Дети с задержкой психического развития и особенности их обучения: сборник трудов конференции // Образовательная среда сегодня: теория и практика : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. 2018. С. 189–191.
10. Нижегородцева В. Д., Шадриков В. Д. Психолого-педагогическая готовность к школе. М., 2011. 256 с.
11. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника : учеб. пособие. М., 1986. 192 с.
12. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М., 2002. 224 с.
13. Ульenkova У. В. Дети с задержкой психического развития. Нижний Новгород, 1994. 304 с.
14. Ушакова О. С. Развитие речи и языковой личности в дошкольном детстве // Педагогическое образование и наука. 2017. № 5. С. 86–89.
15. Ушакова О. С. Закономерности овладения родным языком: развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве. М., 2018. 368 с.
16. Ушакова О. С., Волкова О. С. Речевая готовность старших дошкольников к обучению в школе // СДО. 2020. № 3 (99). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevaya-gotovnost-starshih-doshkolnikov-k-obucheniyu-v-shkole> (дата обращения: 01.04.2023).
17. Шамарина Е. В. Обучение детей с ЗПР: организация индивидуальных и групповых занятий в классе коррекционно-развивающего обучения. М., 2007. 80 с.
18. Шевченко С. Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. М., 2003. 96 с.
19. Эльконин Д. Б. Детская психология : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М., 2004. 384 с.
20. Яшина В. И., Алексеева М. М. Теория и методика развития речи детей. М., 2017. 448 с.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РЕСУРСНОГО КЛАССА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Примайкина Александра Сергеевна**, студент 2 курса магистратуры Института специального образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; alexandrprimaykina@gmail.com

**Научный руководитель: Нугаева Ольга Георгиевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; nugaolga@yandex.ru

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме организации инклюзивного образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра посредством использования образовательной модели ресурсного класса. В работе описаны особенности развития лиц с расстройствами аутистического спектра, приведены данные из статистики по распространенности диагноза «аутизм» среди населения. Отражены основные достоинства данной образовательной модели и описаны основные принципы ее работы. Также проведено разграничение между понятиями «общеобразовательный класс», «коррекционный класс» и «ресурсный класс». Обозначены необходимые ресурсы образовательной организации и дан перечень кадрового наполнения с описанием должностных обязанностей и выполняемых функций каждого. Также в статье рассмотрены основные преграды и трудности, с которыми могут столкнуться участники образовательного процесса, заинтересованные в открытии ресурсного класса. Подробно описаны этапы взаимодействия различных лиц при организации модели, начиная от появления инициативы, заканчивая открытием ресурсного класса, включая проведение специально организованных встреч с педагогическими работниками, в том числе педагогическим коллективом и родителями обучающихся. Данная статья будет полезна родителям детей с расстройствами аутистического спектра, педагогам школ, дефектологам, социальным психологам, педагогам-психологам и студентам дефектологических факультетов.

**Ключевые слова:** детский аутизм; дети-аутисты; РАС; расстройства аутистического спектра; младшие школьники; начальная школа; ресурсные классы; инклюзии; инклюзивное образование; инклюзивная образовательная среда; образовательный процесс; образовательные модели; понятийный аппарат

## THEORETICAL ASPECTS AND FEATURES OF THE ORGANIZATION OF A RESOURCE CLASS FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

**Primaikina Alexandra Sergeevna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student of the Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia



**Scientific adviser:** Nugaeva Olga Georgievna, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article is devoted to the problem of organizing inclusive education for students with autism spectrum disorders through the use of an educational model resource class. The article describes the features of the development of persons with autism spectrum disorders, presents data from various statistics on the prevalence of the diagnosis of “autism” among the population. The main advantages of this educational model are reflected and the basic principles of its operation are described. A distinction is also made between the concepts of “general education class”, “correctional class” and “resource class”. The necessary resources of the educational organization are indicated and a list of staffing is given with a description of the duties and functions performed by each. The article also discusses the main obstacles and difficulties that participants in the educational process who are interested in opening a resource class may encounter. The stages of interaction of various persons in the organization of the model are described in detail, from the emergence of an initiative to the opening of a resource class, including holding specially organized meetings with school employees, including the teaching staff and parents of students. This article will be useful to parents of children with autism spectrum disorders, school teachers, speech pathologists, social psychologists, educational psychologists and students of defectology faculties.

**Keywords:** childhood autism; autistic children; autism spectrum disorders; younger students; Primary School; resource classes; inclusions; inclusive education; inclusive educational environment; educational process; educational models; conceptual apparatus

На данный момент количество детей с расстройствами аутистического спектра (далее РАС) растет. Так по данным ВОЗ за 2012 год аутизм был диагностирован у 1 из 160 детей, в то же время по данным от Центров по контролю и профилактике заболеваний США за 2020 год аутизм встречается у одного из 54 детей. Обучающиеся с РАС в связи с такими особенностями развития, как нарушения коммуникации и трудности в выстраивании социального взаимодействия, нуждаются в постоянной социализации и адаптации к постоянно изменяющейся среде [5, с. 20]. Процесс образования и воспитания таких обучающихся следует проводить в среде нейротипичных (не имеющих расстройств аутистического спектра) сверстников. Однако зачастую обучающиеся с РАС не готовы проводить все учебное время в общеобразовательном классе [8, с. 156]. Постепенную адаптацию с учетом индивидуальных особенностей и потребностей обучающегося обеспечивает такая образовательная модель, как ресурсный класс [3, с. 580].

На данный момент на территории Российской Федерации действует несколько образовательных моделей, и ресурсный класс является одной из них. Данная модель была рекомендована для обучающихся с РАС в Письме Министерства образования и науки РФ от 7 июля 2017 г. № ТС-

267/07 «О направлении информации». При реализации этой модели обучающиеся зачисляются в общеобразовательный класс, однако имеют возможность проводить необходимое количество образовательных часов в специально организованном кабинете/кабинетах, получая необходимую поддержку специалистов и обучаясь по адаптированной программе. При этом количество часов, проводимых в общеобразовательном классе, может быть различно для разных обучающихся [1]. Часть обучения проходит в общеобразовательном классе, при этом в ресурсном классе обучающийся может работать над наиболее сложными для него на данный момент навыками. Основным отличием ресурсного класса от коррекционного является возможность постепенного включения обучающихся в общеобразовательный класс в образовательный процесс совместно с нейротипичными сверстниками. В рамках ресурсного класса возможно как групповое обучение, так и индивидуальное, что наилучшим образом развивает все необходимые навыки. Такая модель может существовать как в рамках начальной, так и средней школы [7, с. 31].

Организация данной модели в школе требует определенного ресурсного и кадрового обеспечения. Так, помимо специально организованного кабинета, в ресурсном классе должны быть:

- тьюторы, осуществляющие индивидуальное тьюторское сопровождение и индивидуальную часть обучения, а также организующие совместную деятельность обучающихся в общеобразовательном классе (то есть, по 1 тьютору на 1 обучающегося с РАС);

- педагог ресурсного класса, проводящий тестирования, анализирующий данные об особенностях развития обучающихся с РАС и участвующий в составлении и реализации адаптированной программы, а также организующий эффективную совместную работу тьюторов;

- супервизор либо методист, имеющий достаточный опыт работы с обучающимися с РАС и координирующий работу всего ресурсного класса;

- учителя общеобразовательных классов, реализующие инклюзивную часть работы данной модели;

- другие специалисты по необходимости [11, с. 28].

Популярно мнение, что для ресурсного класса необходимо внедрение прикладного анализа поведения. Однако это не является обязательным пунктом в реализации [2, с. 11]. Это мнение основывается на многочисленном опыте российских коллег, изучив который можно прийти к выводу, что зачастую реализация модели ресурсного класса малоэффективна без внедрения АВА-терапии [13 с. 270]. Первые ресурсные классы назывались «АВА-классами», и до сих пор из прикладного анализа поведения берется основная методологическая база для организации этой модели. Однако обучение всех специалистов, реализующих модель ресурсного класса, основам прикладного анализа поведения и получение посто-

янных супервизий опытного специалиста в данной сфере на данный момент является затруднительным. Но возникающие затруднения не уменьшают эффективность и доказательную базу прикладного анализа поведения, подробно описанную в специальной литературе.

С чего следует начинать организацию ресурсного класса?

1. Самый первый шаг для организации данной модели совершают родители. Инициативная группа родителей формирует запрос на организацию ресурсного класса на базе конкретной школы.

2. Далее администрация школы изучает данные о количестве обучающихся с РАС, их успеваемости и трудностях, возникающих в ходе учебного процесса.

3. В дальнейшем родители обучающихся совместно с администрацией школы подробно изучают доступную информацию о данной модели и опыт российских коллег.

4. После чего подбирается подходящий кабинет, в который приобретается необходимая мебель, оборудование и материалы для обучающихся с РАС. Этот кабинет должен находиться в том же здании, что и остальные классы школы. Мебель и оборудование кабинета должны подходить под основные цели (индивидуальное и групповое обучение) ресурсного класса, они не должны быть опасными для обучающихся или отвлекать их. Так, например, мерцающие или гудящие лампы не рекомендованы для ресурсного класса.

5. В дальнейшем проходит подготовка педагогического коллектива. На отдельных встречах с педагогами школы подробно обсуждаются вопросы, касающиеся организации занятий и особенностей работы ресурсного класса. Также на встречах с педагогами подробно описываются индивидуальные особенности каждого обучающегося с РАС. При необходимости на данном этапе проводится дополнительное обучение педагогического коллектива либо отдельных педагогов. Также остальные сотрудники школы, с которыми обучающиеся контактируют каждый день, подготавливаются к внедрению данной модели в образовательную организацию.

6. После чего администрация школы обращается в департамент образования для получения финансирования на реализацию данной модели.

7. Заключительным этапом подготовки ресурсного класса является работа с родителями нейротипичных обучающихся, включающая в себя объяснение особенностей развития людей с РАС и всех плюсов взаимодействия обучающихся различных категорий.

Таким образом, можно сделать вывод, что данная образовательная модель не только имеет высокую эффективность, но и позволяет каждому участнику образовательного процесса чувствовать себя наиболее комфортно. Ресурсный класс позволяет каждому обучающемуся, вне зависимости от его особенностей развития, получать необходимые знания,

умения и навыки в соответствии с образовательной программой. На данный момент организация этой модели достаточно трудоемка, но возможна на территории России, и большинство заинтересованных в организации ресурсных классов лиц может сделать первый шаг навстречу инклюзии.

### Литература

1. Алехина С. В. Современные тенденции развития инклюзивного образования в России // Развитие современного образования: теория, методика и практика : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары», 2015. С. 10–14.
2. Альберто П., Траутман Э. Прикладной анализ поведения : учебное пособие для педагогов, психологов, учителей-дефектологов. М., 2015. № 2, 3. С. 10–12.
3. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. М., 2006. 672 с.
4. Богдашина О. Б. Особенности сенсорного восприятия при аутизме: введение в проблему // Сибирский вестник специального образования. 2012. Т. 6, № 2. С. 1–24.
5. Волкмар Ф. Р., Вайзнер Л. А. Аутизм: Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Екатеринбург, 2014. Кн. 2. 225 с.
6. Грэндин Т., Скариано М. Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма. М., 2012. 228 с.
7. Джаней Р., Снелл М. Е. Инклюзивная практика обучения: изменение и адаптация школьных учебных программ. М., 2013. 110 с.
8. Дименштейн Р. П., Заблоцкис Е. Ю., Кантор П. Ю., Ларикова И. В. Права особого ребенка в России: как изменить настоящее и обеспечить достойное будущее: Руководство для родителей, социальных адвокатов, работников системы образования и сферы реабилитации. М., 2010. 384 с.
9. Заблоцких Е. Ю. Особые дети и взрослые в России: закон, правоприменение, взгляд в будущее. М., 2013. 368 с.
10. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие. М., 2013. 240 с.
11. Лич Д. Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с РАС. М., 2015. 178 с.
12. Малофеев Н. Н., Никольская О. С., Кукушкина О. И., Гончарова Е. Л. Концепция дифференцированного стандарта начального школьного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. М., 2014. 186 с.
13. Морозова С. С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. М., 2013. 364 с.
14. Семенович М. Л., Манелис Н. Г., Хаустов А. В., Козорез А. И., Морозова Е. В. Описание методики оценки базовых речевых и учебных

навыков (ABLLS-R) /Аутизм и нарушения развития. 2015. Т. 13, № 3. С. 3–10.

15. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS). М., 2011. 416 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Раззигаева Ирина Алексеевна**, студент 1 курса магистратуры Института специального образования, Уральский государственный педагогический университет; учитель-логопед, МБДОУ – детский сад компенсирующего вида № 266, г. Екатеринбург, Россия; ira.razzhigaeva@mail.ru

**Научный руководитель: Каракулова Елена Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Аннотация.** В статье описана актуальность проблемы поиска наиболее эффективных путей диагностики и коррекции нарушений речи у детей с задержкой психического развития. Приведен краткий анализ научной литературы по проблеме формирования лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников, имеющих задержку психического развития. Описано состояние внимания, восприятия, слуховой и зрительной памяти, словесно-логического мышления у детей данной категории. Рассмотрены точки зрения различных авторов, отражающие их взгляд на изучаемую проблему. Приведены результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента, направленного на подробное изучение сформированности высших психических функций, моторики и устной речи детей, в том числе состояния их пассивного и активного словаря, понимания и употребления ими грамматических форм. Описаны типичные ошибки, допускаемые детьми с задержкой психического развития при выполнении разного вида заданий. Отражена связь между уровнем сформированности лексико-грамматического строя речи и других высших психических функций обучающихся. Сделан вывод о важности проведения коррекционной работы с детьми, имеющими вторичные нарушения речи. Данная статья будет полезна как студентам дефектологических факультетов, так и практикующим специалистам.

**Ключевые слова:** ЗПР; задержка психического развития; дети с задержкой психического развития; старшие дошкольники; детская речь; развитие речи; системное недоразвитие речи; лексико-грамматический строй речи

## **FEATURES OF THE LEXICAL AND GRAMMATICAL STRUCTURE OF SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION**

**Razzhigaeva Irina Alekseevna**, 1<sup>st</sup> year Master's Degree Student of the Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University; Teacher-Speech Therapist, Kindergarten of Compensating Type No. 266, Ekaterinburg, Russia  
**Scientific adviser: Karakulova Elena Viktorovna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article describes the relevance of the problem of finding the most effective ways to diagnose and correct speech disorders in children with mental retardation. A brief analysis of the scientific literature on the problem of the formation of the lexical and grammatical structure of speech in older preschoolers with mental retardation is given. The state of attention, perception, auditory and visual memory, verbal and logical thinking in this category of children is described. The points of view of various authors reflecting their view of the problem under study are considered. The results obtained during the ascertaining experiment aimed at a detailed study of the formation of higher mental functions, motor skills and oral speech of children, including the state of their passive and active vocabulary, their understanding and use of grammatical forms, are presented. Typical mistakes made by children with mental retardation when performing various types of tasks are described. The connection between the level of formation of the lexical and grammatical structure of speech and other higher mental functions of students is reflected. The conclusion is made about the importance of correctional work with children with secondary speech disorders. This article will be useful for both students of defectology faculties and practitioners.

**Keywords:** impaired mental function; children with mental retardation; older preschoolers; children's speech; speech development; systemic underdevelopment of speech; lexical and grammatical structure of speech

В современном мире имеется тенденция к увеличению количества обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которые нуждаются в создании для них специальных условий получения образования [3, с. 124]. Одна из категорий лиц с ОВЗ – это дети с задержкой психического развития (ЗПР), у которых первично нарушены психические процессы: внимание, восприятие, память, мышление и эмоционально-волевая сфера. Особенности развития высших психических функций обучающихся с ЗПР отражены в трудах Л. Н. Блиновой [2], Е. С. Слепович [13], С. Г. Шевченко [15] и др. Несмотря на разные подходы к изучению данного нарушения, все исследователи отмечают у детей с ЗПР несформированность мыслительных операций (обобщения, классификации, сравнения, анализа), трудности распределения внимания и переключения с одного вида деятельности на другой, отсутствие целостности воспринимаемых ими образов, преобладание кратковременной памяти, лабильность эмоционально-волевой сферы и др.

Тем не менее, обучающиеся с ЗПР способны принимать помощь со стороны взрослого и запоминать отработанный алгоритм действий. Это отличает их от детей с умственной отсталостью, что свидетельствует об имеющемся у них потенциале в развитии познавательных процессов [9, с. 31]. Как правило, у таких детей одни психические процессы нарушены больше других, то есть отсутствует тотальность поражения [4, с. 128].

Отмечается, что за последние десятилетия возросло число воспитанников с ЗПР церебрально-органического генеза [10, с. 76]. Данный вид задержки психического развития является наиболее тяжелым. У детей с

ЗПР выявляется системное недоразвитие речи (СНР), подразумевающее нарушение всех ее компонентов и требующее комплексной работы многих специалистов (Н. Ю. Борякова [1], С. В. Зорина [7], Р. И. Лалаева [6], Г. Н. Рахмакова [12], Н. В. Серебрякова [7] и др.). Исследователи отмечают, что особенно выражены у детей с ЗПР нарушения лексико-грамматического строя речи. По мнению авторов, их преодоление занимает большое количество времени. Даже к младшему школьному возрасту у этой категории детей, как правило, не сформировано в полной мере и понимание, и верное употребление грамматических форм.

Г. Н. Рахмакова [12], Е. Ф. Собонович [14], Л. В. Яссман [16] и другие исследователи изучали состояние пассивного и активного словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Авторы пришли к выводу о том, что для этой категории обучающихся характерны трудности актуализации не только имен существительных и глаголов, но и имен прилагательных. Большинство детей не использует в собственной речи слова, обозначающие признаки предметов (относительные и качественные прилагательные). Кроме этого, многие авторы пишут об ошибках, возникающих у детей с ЗПР при подборе обобщающих понятий, дополнении тематических рядов, назывании синонимов и антонимов к заданным словам, различении близких по смыслу лексем и т. д. [5, с. 594]. Важно отметить, что пассивный словарь таких детей зачастую во много раз превышает активный, что не является нормой [11, с. 20].

Е. В. Мальцева, как и ряд других авторов, исследуя особенности понимания и употребления старшими дошкольниками с ЗПР грамматических форм, пришла к выводу, что навыки словоизменения и словообразования у этих обучающихся практически не сформированы, т. е. они находятся на низком уровне развития [8, с. 13]. Это проявляется в том, что дети неверно используют предложно-падежные конструкции (пропускают, смешивают и заменяют предлоги, допускают ошибки при употреблении существительных в родительном, дательном, творительном и предложном падежах и т. д.); ошибаются при преобразовании существительных ед. ч. во множественное; неверно согласуют прилагательные и глаголы с существительными и др. Старшие дошкольники с ЗПР, по мнению Е. С. Слепович, неправильно образуют имена существительные при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов (повторяют слово за взрослым, добавляют лексему «маленький» и так далее); не умеют осуществлять словообразование при помощи приставок (смешивают приставки, называют глагол без какой-либо приставки и др.); не способны без ошибок образовывать прилагательные от существительных (используют форму мн. ч. существительного, неправильно ставят ударение, заменяют относительное прилагательное на качественное и др.) [13, с. 73].



Анализ результатов констатирующего эксперимента, проведенного в марте 2023 г. на базе «МБДОУ – детский сад компенсирующего вида № 266» г. Екатеринбурга, показал, что у всех 10 обследуемых имеются нарушения со стороны высших психических функций, моторной сферы и речевой системы в целом. На низком уровне сформировано словесно-логическое мышление у 100% детей, вербальная память – у 80%, а зрительная память – у 60%. Всем детям поставлено логопедическое заключение – системное недоразвитие речи у ребенка с ЗПР, легкая степень псевдобульбарной дизартрии.

Обследование пассивного и активного словарного запаса у старших дошкольников с ЗПР выявило, что такие дети затрудняются в показе и назывании слов низкой частоты употребления (по темам «грибы», «деревья», «цветы», «насекомые» и т. д.); различении лексем, близких по значению (не видят разницу между действиями «вяжет» и «вышивает», словами «корабль» и «парусник» и др.); подборе обобщающих понятий (фрукты принимают за овощи, понятие «головные уборы» заменяют на «шапки» и так далее). Обучающиеся не знают оттенки цветов (например, сиреневый или вишневый), ошибаются в употреблении наречий и системной лексики. При назывании антонимов они добавляют частицу «не», не могут подобрать синонимы к заданному слову.

Наиболее выражены и заметны у всех воспитанников нарушения со стороны понимания и употребления грамматических форм. Дети ошибались в заданиях на понимание рода и числа прилагательных, ед. и мн. ч. глаголов и существительных, сложных логико-грамматических конструкций. Ни у кого из детей не сформированы навыки словообразования и словоизменения. Это выражается в следующих наиболее типичных ответах испытуемых: «вижу лиса» вместо «вижу лису», «много столик» вместо «много столов», «коверчик» вместо «коврик», «а столу» вместо «на столе» и т. д.

На рис. 1. показана взаимосвязь между несформированностью высших психических функций и лексико-грамматическими нарушениями у старших дошкольников с ЗПР. Низкий уровень развития внимания, памяти, мышления и восприятия у детей приводит к недостаточному объему их словарного запаса, неправильному употреблению грамматических форм, трудностям понимания сравнительных, инверсионных, логико-грамматических конструкций и т. п. Эти нарушения у воспитанников становятся стойкими и очень выраженными, они с трудом поддаются коррекции. Часто дети не замечают имеющиеся у них дефекты.

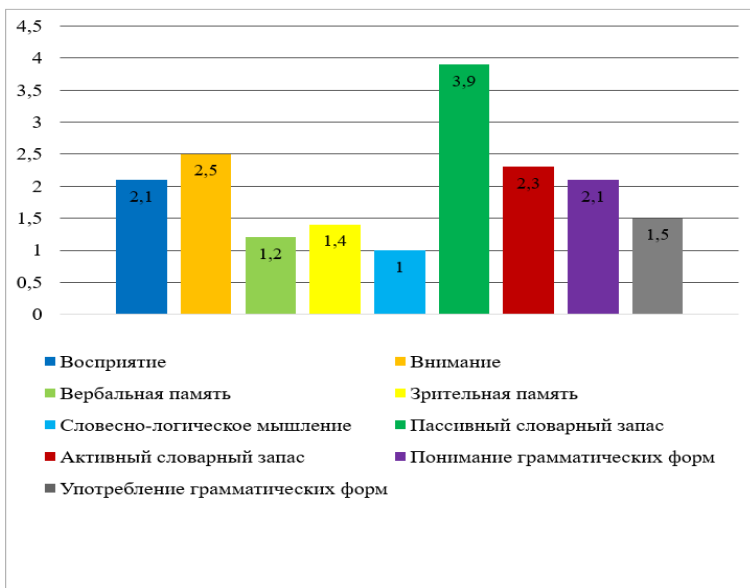


Рис. 1. Взаимосвязь между уровнем развития высших психических функций и лексико-грамматическими нарушениями у старших дошкольников с ЗПР

Таким образом, воспитанники с ЗПР без своевременного оказания им коррекционной помощи не готовы к началу школьного обучения. С такими детьми требуется работать не только над всеми компонентами речевой системы, но и над формированием неречевых процессов (моторной сферы, внимания, памяти, восприятия и мышления). Необходима комплексная систематичная работа.

### Литература

1. Борякова Н. Ю., Касицына М. А. Психолого-педагогическое обследование детей с задержкой психического развития в условиях спец. детского сада // *Коррекционная педагогика*. 2003. № 2. С. 67–69.
2. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития : учеб. пособие. М., 2001. 136 с.
3. Дошкольное образование детей с особыми образовательными потребностями : учеб. пособие / Л. А. Головнич [и др.]. М., 2019. 288 с.
4. Егорова Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. М., 1973. 150 с.
5. Каракулова Е. В., Союрова И. В. Формирование лексико-грамматической системы речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и дизартрией // *Изучение и образова-*

ние детей с различными формами дизонтогенеза : материалы Международной научно-практической конференции памяти профессора В. В. Коркунова. Екатеринбург, 2021. С. 592–597.

6. Лалаева Р. И., Морозова В. В., Полякова Л. М. Дифференцированный подход в коррекции речевых нарушений у детей с ЗПР церебрально-органического генеза // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2011. № 3. С. 75–79.

7. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В., Зорина С. В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2004. 303 с.

8. Мальцева Е. В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1990. № 6. С. 10–17.

9. Методические рекомендации по медико-психологическому изучению детей с ОВЗ в условиях оказания амбулаторно-поликлинической помощи / И. А. Филатова [и др.]. Екатеринбург, 2017. 146 с.

10. Морозова В. В. Структура речевого дефекта у дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза // Вестник Ленинградского педагогического университета им. А. С. Пушкина. 2010. № 2. С. 73–81.

11. Подобед В. Л. Особенности кратковременной памяти детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1981. № 3. С. 17–26.

12. Рахмакова Г. Н. Особенности построения предложений в речи младших школьников с задержкой психического развития // Дефектология. 1987. № 6. С. 3–9.

13. Слепович Е. С., Харин С. С. Становление сюжетно-ролевой игры как совместной деятельности у дошкольников с задержкой психического развития // Дефектология. 1988. № 6. С. 72–75.

14. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) : учеб. пособие. М., 2003. 160 с.

15. Шевченко С. Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1. М., 2003. 96 с.

16. Ясман Л. В. Особенности употребления грамматических категорий детьми с задержкой психического развития // Дефектология. 1976. № 3. С. 35–43.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ PEP-3 ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ЦЕЛЯХ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА**

**Семенова Елена Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; iso@uspu.ru

**Уржунцева Ольга Валерьевна**, учитель-логопед, методист, ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3», г. Екатеринбург, Россия; krasina3@bk.ru

**Чернова Наталья Николаевна**, учитель, ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3», г. Екатеринбург, Россия; krasina3@bk.ru

**Аннотация.** В статье освещены вопросы диагностики психолого-педагогической диагностики детей с расстройствами аутистического спектра. Представлен опыт апробации диагностического комплекта психолого-педагогический профиль PEP-3 в практике педагогов ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3» – регионально-го ресурсного центра по развитию системы сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями, тяжелыми множественными нарушениями развития на территории Свердловской области. Психолого-педагогический профиль PEP-3 используется на этапе углублённого психолого-педагогического обследования обучающихся с расстройствами аутистического спектра, получающих образование по АООП НОО (вариант 8.3). Применение PEP-3 позволяет педагогам и специалистам, участвующим в психолого-педагогическом сопровождении обучающегося, определить уровень актуального развития и наметить зону ближайшего развития ребёнка. Полученные данные используются педагогами при планировании программы обучения, проектировании индивидуального образовательного маршрута обучающегося с расстройствами аутистического спектра в части определения содержания и планируемых результатов обучения. Психолого-педагогический профиль PEP-3 используется для решения практических задач психолого-педагогической диагностики и позволяет специалистам определить психический возраст ребёнка, выявить неравномерность развития функций.

**Ключевые слова:** детский аутизм; дети-аутисты; PAC; расстройства аутистического спектра; школьники; психолого-педагогическая диагностика; методы диагностики; индивидуальные образовательные маршруты

## **USING THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROFILE PEP-3 FOR DIAGNOSTICS OF THE DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS FOR THE PURPOSE OF DESIGNING AN INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTE**

**Semenova Elena Vladimirovna**, Candidate of Psychology, Associate Professor, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Urzhuntseva Olga Valerievna**, Teacher-Speech Therapist, Methodologist, Ekaterinburg School No. 3, Ekaterinburg, Russia

**Chernova Natalya Nikolaevna**, teacher, Ekaterinburg School No. 3, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article highlights the issues of diagnostics of psychological and pedagogical diagnostics of children with autism spectrum disorders. The experience of approbation of the diagnostic kit psychological and pedagogical profile PEP-3 in the practice of teachers of the Ekaterinburg School No. 3, a regional resource center for the development of a system for supporting children with intellectual disabilities, severe multiple developmental disorders in the Sverdlovsk region, is presented. The psychological and pedagogical profile PEP-3 is used at the stage of an in-depth psychological and pedagogical examination of students with autism spectrum disorders who receive education according to the AООP IEO (option 8.3). The use of PEP-3 allows teachers and specialists involved in the psychological and pedagogical support of the student to determine the level of actual development and outline the zone of proximal development of the child. The data obtained are used by teachers when planning a training program, designing an individual educational route for a student with autism spectrum disorders in terms of determining the content and planned learning outcomes. The psychological and pedagogical profile PEP-3 is used to solve practical problems of psychological and pedagogical diagnostics and allows specialists to determine the mental age of the child, to identify the uneven development of functions.

**Keywords:** childhood autism; autistic children; autism spectrum disorders; pupils; psychological and pedagogical diagnostics; diagnostic methods; individual educational routes

Для системы специального образования вопрос диагностики обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) представляет особую значимость и актуальность, прежде всего, поскольку данная категория обучающихся крайне неоднородна, а педагогу в практической деятельности важно определить не только уровень актуального развития ребёнка, но и спрогнозировать задачи коррекционно-педагогической работы с ним, отобрать содержание и технологии обучения.

В России вопросы диагностики детей с расстройствами аутистического спектра представлены в трудах О. Б. Богдашиной, С. А. Морозова, С. С. Морозовой, С. С. Никольской, Е. Р. Баенской, М. М. Либлинг, В. В. Лебединского, К. С. Лебединской и других [2; 3; 5–10]. Технологии разработки индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся с РАС (индивидуальных программ обучения) и содержание коррекционной работы рассматривает С. С. Морозова [11; 12].

Психолого-педагогический профиль РЕР-3 – это методика индивидуального предъявления для диагностики психолого-педагогического развития детей с расстройствами аутистического спектра. РЕР-3 был разработан в 2004 году специалистами программы структурированного обучения ТЕАССН: Э. Шоплер, Маргарет Д. Лансинг, Роберт Дж. Райхлер,

Ли М. Маркус [15]. ТЕАССН – Коррекция и образование для детей с аутизмом и сходными нарушениями коммуникации. В настоящее время в России используется третья версия методики психолого-педагогический профиль РЕР-3.

РЕР-3 был создан разработчиками для оценки неравномерных способностей к обучению детей с РАС, он позволяет получить информацию об уровне развития различных навыков и информацию, значимую для определения диагноза и глубины нарушений при РАС. РЕР-3 является надёжным и валидным тестом в обследовании детей с расстройствами аутистического спектра.

Психолого-педагогический профиль содержит большое количество невербальных заданий, предусматривает несколько уровней сложности заданий, что позволяет быть успешным всем каждому обучающемуся. Речевые задания представлены в профиле отдельно от других изучаемых сфер, что позволяет тестировать и обучать фактически всех детей с РАС. Кроме того, методика предполагает гибкую процедуру обследования (специалистам можно менять последовательность предъявления заданий), отсутствие ограничений по времени при выполнении задания.

Методика психолого-педагогический профиль РЕР-3 состоит из двух основных частей: «Выполнение заданий» и «Опросник для родителей». В части «Выполнение заданий» проводится прямое тестирование и наблюдение за ребенком. Именно в это время экспериментатор оценивает задания по шкале от 0 до 2. Критерии оценивания (шкала) определены авторами методики: при определении количества баллов за выполнение субтеста учитывается как качественное и/или количественное выполнение задания. В процессе выполнения обучающимися заданий педагог (экспериментатор) осуществляет наблюдение за его поведением.

Часть «Выполнение заданий» состоит из 10 субтестов: 6 из них измеряют уровень развития способностей и 4 измеряют дезадаптивное поведение. Каждый субтест состоит из разного количества заданий. В целом тестирование включает 172 задания, некоторые из них являются не столько заданиями для ребенка, сколько параметрами для наблюдения за испытуемым в процессе выполнения диагностических проб.

Субтесты в части «Выполнение заданий» объединены в три раздела: коммуникация, моторика и дезадаптивные виды поведения:

*Коммуникация.* Этот суммарный показатель позволяет измерить способность ребенка говорить, слушать, читать, писать.

*Моторика.* В это раздел входит измерение двигательных способностей, включая зрительно-моторную координацию и общую моторику. Субтесты из вышеупомянутых разделов, измеряющие уровень развития навыков, могут быть использованы для того, чтобы начать планировать обучение ребенка.

*Деадаптивное поведение.* Данный показатель позволяет оценить неадекватное поведение в социальном взаимодействии, идиосинкретическую речь, повторяющееся и стереотипное поведение. Оценки по нему используются, в основном для того, чтобы подтвердить диагноз «аутизм» или определить наличие у ребёнка другого нарушения.

«Опросник для родителей» – это вторая часть методики РЕР-3. Родители или другие лица, воспитывающие ребенка, заполняют бланк опросника, основываясь на своих повседневных наблюдениях за ребенком. Это позволяет педагогам получить информацию, касающуюся особенностей социального взаимодействия обучающегося, обеспечивает валидное клиническое измерение способностей ребенка с нарушениями развития.

«Опросник для родителей» содержит три субтеста:

*Проблемы поведения.* Данный субтест позволяет оценить виды поведения, которые часто отмечаются при РАС: нарушенный зрительный контакт, отставание в развитие речи, необычная и стереотипная речь.

*Навыки самообслуживания.* Оценивается уровень развития навыков, касающихся использования туалета, еды, питья, одевания и сна.

*Адаптивное поведение.* Исследуется общение ребенка со сверстниками, занятия ребенка, взаимодействие с предметами окружающей среды и с другими людьми, обеспечивает информацию, полезную для воздействия на поведение ребенка в школе.

В экспериментальном исследовании в рамках апробации диагностической методики психолого-педагогический профиль РЕР-3 на базе ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3» приняли участие 2 педагога (учитель и учитель-логопед) и 6 обучающихся 1 класса, которым рекомендована АООП НОО (вариант 8.3). Организация исследования осуществлялась следующим образом: исследование проводилось индивидуально для каждого обучающегося; ежедневно, на протяжении недели (5 дней). В процедуре участвовали одновременно оба специалиста: один проводил обследование, предъявлял задания ребёнку, другой фиксировал результаты. По результатам обследования специалисты заполняли протокол фиксации и обработки результатов с указанием баллов за выполнение обучающимся каждого задания.

Процедура диагностики начиналась с лёгких, доступных, не требующих вербализации заданий (мыльные пузыри, калейдоскоп, сложить паззлы, скатать колбаску из пластилина). Это способствовало установлению эмоционального контакта с ребёнком, его расположению к взаимодействию с педагогами.

В процессе выполнения заданий обучающимися педагоги-экспериментаторы наблюдали поведением и деятельностью детей: каждый ребёнок проявлял свою отличительную реакцию. Например, услышав звон колокольчика, останавливался в выполнении заданий, начиная

искать источник звука. И, напротив, другие дети никакой реакции на звук не проявляли, продолжали свою деятельность. В ходе обследования педагоги фиксировали речевые высказывания детей: например, у ребёнка возникла ассоциативная связь со звуком колокольчика: звонок он обозначил словом «детки». Один из обучающихся слегка повернул голову в сторону источника звука, но дальнейшего интереса к его поиску не проявил.

Информативными для определения вкусовых предпочтений обучающихся оказались тесты с лакомством. На глазах у ребенка привлекательный для него предмет прятали под чашку. Обучающийся должен был найти этот предмет. В первую очередь педагогам необходимо было оценить не эмоциональное состояние ребёнка (реакцию на лакомство), а то, как он его захватывает и стремится ли найти спрятанное лакомство. Так, четверо из шести обследуемых детей проявили интерес к поиску спрятанной сладости: отслеживали, нашли и съели. Один ребёнок также выполнил тест, нашёл конфету, но отказался есть её; другой обучающийся отказался от выполнения задания вообще.

Важное значение в обследовании имели тесты, связанные с пониманием речи. с целью оценки уровня понимания речи детям предъявлялись такие инструкции, как: «включи – выключи свет», «положи игрушку в мешок» и др. Субтест, связанный с размещением мягкой игрушки на руке обучающегося, позволяет оценить способность ребёнка подражать зрительным и двигательным образцам и, конечно, уровень понимания инструкций. Этот субтест показателен для детей с аутизмом. В процессе экспериментального исследования педагоги констатировали непонимание и невыполнение инструкций у большей части диагностируемых детей.

По результатам оценки выполнения субтестов ребёнком обследования полученные баллы суммируются, на каждого обучающегося заполняется психолого-педагогический профиль. Результаты выполнения заданий соотносятся со стандартизированными, соотнесёнными с типичным развитием шкалами (психический возраст – соответствие в норме).

В соответствии с психическим возрастом для каждого диагностируемого оформляется графически профиль актуального развития ребёнка. Исследование с использованием диагностической методики РЕР-3 позволило педагогам определить реальный психический возраст обучающихся: так, развитие одного из обучающихся, соответствовало трём годам условно-возрастной нормы.

Профиль позволил наглядно определить, например, что у одного из обследуемых при выраженном отставании развития речи и её понимания, зрительно-двигательного подражания относительно лучше развиты тонкая и мелкая моторика и невербальный интеллект.

Анализ профилей позволил наиболее точно и дифференцированно определить слабые и сильные стороны в развитии каждого обучающегося



с расстройствами аутистического спектра, но, в целом, психолого-педагогическое обследование подтвердило у всех детей признаки искажённого психического развития.

Поскольку РЕР-3 создан для того, помочь педагогам в планировании программы обучения и развития, педагоги использовали полученные данные для корректировки имеющихся индивидуальных программ. Практическая значимость методики психолого-педагогический профиль РЕР-3 подтверждается её соответствием цели и задачам углублённого психолого-педагогического обследования обучающихся с РАС и умственной отсталостью.

Таким образом, психолого-педагогический профиль РЕР-3 используется для решения практических задач и позволяет экспертной группе образовательной организации:

- оценить совокупность сильных и слабых сторон ребёнка как основы для составления индивидуальных программ обучения;
- определить уровень развития навыков, получить информацию о степени тяжести отклонения для постановки диагноза и организации коррекционной работы;
- учитывать неравномерность развития ребёнка с РАС;
- определить уровень развития ребёнка и степени его адаптации;
- оценивать эффективность педагогической коррекции с обучающимися с расстройствами аутистического спектра в динамике.

### Литература

1. Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе / под ред. С. А. Морозова. Москва, 2002. 200 с.
2. Богдашина О. Б. Расстройства аутистического спектра: введение в проблему аутизма. Красноярск, 2012. 119 с.
3. К медико-психолого-педагогическому обследованию детей с аутизмом / И. Л. Брин [и др.]. Москва, 2002. 154 с.
4. Лебединская К. С., Никольская О. С, Диагностика детского аутизма. Москва, 1991. 365 с.
5. Лебединская К. С. Ранний детский аутизм // Детский аутизм. Хрестоматия : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед., психол. и мед. уч. заведений. СПб., 2011. 368 с.
6. Морозов С. А, Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра. М., 2014. 240 с.
7. Морозов С. А. Выявление риска развития расстройств аутистического спектра в условиях первичного звена здравоохранения у детей раннего возраста. Воронеж, 2014. 360 с.
8. Морозов С. А. Современные подходы в коррекции детского аутизма. Москва, 2010. 258 с.

9. Морозова С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжёлых и осложнённых формах. М., 2007, 2010. 264 с.

10. Морозова С. С. Составление и использование индивидуальных коррекционных программ для работы с аутичными детьми. М., 2008. 210 с.

11. Морозова С. С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. Москва, 2013. 420 с.

12. Никольская С. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребёнок: пути помощи. Москва, 1997. 365 с.

13. Ремшидт Х. Аутизм. Клинические проявления, причины и лечение. М., 2003. 214 с.

14. Шоплер Э., Лансинг Д. М., Райхлер Дж. Р., Маркус Ли М. Психолого-педагогический профиль. Общество помощи аутичным детям. Пермь, 2008. 384 с.

15. Хаустов А. В. Исследование коммуникативных навыков детей с аутизмом в зарубежной литературе // Дети с проблемами в развитии. 2005. № 3. С. 18–24.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МАТЕРЕЙ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ, ПОЛУЧАЮЩИХ ОБРАЗОВАНИЕ В НАДОМНОЙ ФОРМЕ**

**Терехович Анна Петровна**, магистрант 2 года обучения Института специального образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; an.gara@mail.ru

**Нугаева Ольга Георгиевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; nugaolga@yandex.ru

**Аннотация.** Статья посвящена выявлению психологических особенностей матерей, чьи дети школьного возраста с ТМНР, получают образование в надомной форме обучения.

Надежда на благополучный исход беременности и родов является естественным ожиданием женщины. Рождение в семье ребенка с нарушениями в развитии приводит к психотравмирующей ситуации для матери. Особая категория – дети с тяжелыми множественными нарушениями развития, уход за которой требует значительного количества времени, финансовых средств, эмоциональной и физической отдачи со стороны родителей, особенно со стороны матерей. В связи с этим, они испытывают высокую степень стресса и эмоционального напряжения, что может приводить к отказу от взаимодействия с окружающими людьми. Возможность получения образования детей с ТМНР в форме надомного обучения с одной стороны облегчает для матери задачу ухода и воспитания за ребенком, с другой – значительно ограничивает социальную коммуникацию. Изолированность варьируется по степени жесткости и в большинстве случаев вызывает депривацию, которая лишает индивида истинного человеческого общения. Тревожность, депрессия, страх, интеллектуальные расстройства, деперсонализация, социальная фрустрированность наиболее характерные черты «депривационного синдрома». Цель данного исследования заключается в выявлении психологических особенностей матерей детей школьного возраста с ТМНР, получающих образование в надомной форме.

**Ключевые слова:** матери; материнство; психология материнства; ТМНР; тяжелые множественные нарушения развития; дети с тяжелыми множественными нарушениями развития; вынужденная изолированность; тревожность; эмоциональное выгорание; деперсонализация; редукция родительских достижений; одиночество; фрустрированность; эмоциональные состояния; семейное воспитание; родители; детско-родительские отношения; домашнее обучение

## **PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF MOTHERS OF SCHOOL-AGE CHILDREN WITH SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS RECEIVING HOME-BASED EDUCATION**

**Terekhovich Anna Petrovna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student of the Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Nugaeva Olga Georgievna**, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article is devoted to identifying the psychological characteristics of mothers whose school-age children with severe multiple developmental disorders receive education in a home-based form of education.

The hope for a successful outcome of pregnancy and childbirth is a natural expectation of a woman. The birth of a child with developmental disabilities in the family leads to a traumatic situation for the mother. A special category is children with severe multiple developmental disabilities, whose care requires a significant amount of time, emotional and physical commitment, and financial resources on the part of parents, especially mothers. In this regard, they experience a high degree of stress and emotional tension, which can lead to a refusal to interact with other people. The possibility of educating children with severe multiple developmental disorders in the form of home-based education, on the one hand, facilitates the task of caring for and raising a child for a mother, on the other hand, significantly restricts social communication. Isolation varies in degree of rigidity and in most cases causes deprivation, which deprives the individual of true human communication. Anxiety, depression, fear, intellectual disorders, depersonalization, social frustration are the most characteristic features of the "deprivation syndrome". The purpose of this study is to identify the psychological characteristics of mothers of school-age children with TMNR who receive home-based education.

**Keywords:** mothers; motherhood; psychology of motherhood; severe multiple developmental disorders; children with severe multiple developmental disorders; forced isolation; anxiety; emotional burnout; depersonalization; reduction of parental achievements; loneliness; frustration; emotional states; family education; parents; child-parent relationship; home schooling

Проблема психологического здоровья женщин, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, рассматривалась в отечественной и зарубежной литературе. Л. М. Шипицына описывала личностные особенности матерей, воспитывающих детей с умственной отсталостью [15]. И. Ю. Левченко и В. В. Ткачева указывали на качественные изменения в семьях, в результате рождения ребенка с отклонениями [7]. По данным Р. Ф. Майрамяна, сообщение об интеллектуальной недостаточности ребенка вызывает у 65,7% матерей тяжелые эмоциональные переживания, истерические реакции, для эффективного реабилитационного мероприятия матери является своевременное помещение умственно отсталого ребенка в специализированное лечебное заведение [8]. Исследование в области психологических характеристик матерей детей с ДЦП принадлежит Сенату Махмединовичу, в результате которого выявлена взаимосвязь воспитания ребенка с ДЦП и выраженными проблемами матери в областях соматизации, депрессии, обсессивно-компульсивных

расстройств, тревожности [9]. В исследовательской работе К. Кара, М. Хамурку выявлена положительная взаимосвязь между надежной привязанностью и депрессией среди матерей, чьи дети имеют нарушения зрения [5]. Эти ученые и многие другие проводили исследования, направленные на понимание психологических, эмоциональных и социальных аспектов ухода за детьми с особыми возможностями здоровья и разработку программ поддержки для их родителей.

Цель данного исследования заключается в выявлении психологических особенностей матерей детей школьного возраста с ТМНР, получающих образование в надомной форме.

В исследовании участвовали две группы испытуемых. В экспериментальную группу вошли матери, чьи дети с ТМНР, получают образование в надомной форме. Контрольную группу составили женщины, дети, которых посещают образовательные организации в очной форме. Все респонденты проживают в г. Екатеринбурге и Свердловской области.

Диагностическим инструментарием в работе послужили методики, направленные на определение: тревожности, эмоционального выгорания, деперсонализацию, редуцирование родительских достижений, фрустрированности, одиночества. Исследование проводилось средствами телефонной связи, электронной почты, использование Google Форм. Респондентам были предложены опросники с вариантами ответа.

Для определения уровня тревожности матерей была использована методика диагностики самооценки Ч. Д. Спилбергера, Ю. Л. Ханина [1]. Данная методика определяет уровни реактивной (ситуативной) и личностной тревожности человека. В процессе диагностики выявлена повышенная тревожность в экспериментальной группе в сравнении с контрольной группой на 13% и 15% соответственно. Уровень высокой реактивной тревожности (ситуационной) представляет собой неадекватную и острую реакцию на возникающие негативные ситуации в жизни, зависит от силы воздействия стрессовой ситуации. Состояние характеризуется субъективным дискомфортом, напряженностью, ощущением опасности, беспокойством и вегетативным возбуждением. Анализ полученных данных показал, что в экспериментальной группе уровень реактивной тревожности превышен по сравнению с контрольной на 11%. Изучив источники литературы, можно сделать вывод, что психологическое состояние повышенной тревожности характерно для лиц, находящихся в условиях социальной изолированности.

Личностная тревожность характеризуется постоянной чертой человека, имеющую склонность воспринимать угрозу в широком диапазоне ситуаций. Результаты исследования показали, что уровень личностной тревожности в экспериментальной группе значительно превышен (34%) по сравнению с контрольной группой. Это может свидетельствовать о том, что

даже незначительные или обиденные жизненные ситуации, которые могут восприниматься как «острые», способны вызывать выраженное тревожное состояние у матерей. Имеется прямая корреляционная связь между очень высокой личностной тревожностью и наличием невротического конфликта, эмоциональными и невротическими срывами, а также психосоматическими заболеваниями. Вследствие этого, можно сделать вывод, что матери, занимающиеся воспитанием детей с ТМНР, получающих образование в форме надомного обучения, более склонны к проявлению тревожности, что приводит к острой реакции на стрессовые ситуации, рассматриваемые как катастрофы, и затрудняет адекватную оценку ситуации.

В качестве диагностического инструментария выявления эмоционального выгорания, деперсонализации, редукции родительских достижений у исследуемых женщин, выбрана «Диагностика эмоционального выгорания» К. Маслач, С. Джексон (в адаптации И. Н. Ефимовой) [2]. Анализ полученных данных выявил высокие показатели эмоционального истощения (выгорания) в экспериментальной группе матерей (33%) при отсутствии в контрольной группе. Процентная разница в показателях обеих групп составила 40,2%. Среди женщин, находящихся в экспериментальной группе высокий уровень эмоционального выгорания, определяется у матерей, воспитывающих одного ребенка в семье, имеющих статус не замужем или в разводе. Вместе с тем, данный феномен может быть присущ испытуемым, которые не могут принять свою роль матери «особого» ребенка, отрицают ее и (или) не имеют опыта самостоятельного осуществления независимых жизненных выборов в данной социальной роли.

Определение уровня деперсонализации выявило высокий показатель в экспериментальной группе испытуемых. В контрольной группе высокий показатель отрицательный. Разница между показателем двух групп составила 56%. Повышенный уровень деперсонализации может привести к усилению отношения равнодушия к детям, а также к отрешению от их чувств и эмоций. В дальнейшем отношения между родителями и детьми становятся обезличенными и формальными, а забота о детях сводится только к обеспечению минимально необходимых потребностей.

Редукция родительских достижений является индикатором снижения чувства компетентности в выполнении родительской роли и может привести к недовольству собой, негативному самовосприятию выполнения родительских обязанностей, чувству вины и несостоятельности, пониженной самооценке и развитию безразличия к детям. В экспериментальной группе матерей уровень редукции родительских достижений превышен на 56%. В контрольной группе данный показатель находится в пределах нормы.

Для подтверждения полученных показателей эмоционального выгорания был использован расчет индекса синдрома перегорания на основа-

нии предложенного способа математической модели НИПНИ им. В. М. Бехтерева, подтвердивший результаты, а именно, повышение показателей в экспериментальной группе испытуемых. Обнаружена положительная связь между социальной изолированностью матерей, чьи дети с ТМНР получают образование в форме надомного обучения, и уровнем эмоционального выгорания, деперсонализации и редукции родительских достижений. Эти факторы влияют на психологическое состояние матерей и способность адекватно выполнять родительские функции.

В качестве диагностического инструментария психологического состояния одиночества использовался опросник С. Г. Корчагиной «Одиночество» [12]. Среди женщин экспериментальной группы чувство глубокого переживания на момент проведения опроса выявлено не было, однако, один из респондентов контрольной группы переживал глубокое одиночество. Актуальное чувство одиночества выявлено у двух респондентов экспериментальной группы.

В процессе проведения беседы с испытуемыми было установлено, что постоянная забота о ребенке с множественными нарушениями развития, присутствие отцов в семьях, помощь родственников, адекватное принятие женщиной сложившейся жизненной ситуации, имеющиеся увлечения и хобби – факторы, помогающие матерям не погружаться в состояние глубокого одиночества.

С целью определения социальной фрустрированности матерей, дети с ТМНР которых получают образование в форме надомного обучения была применена методика Л. И. Вассермана (модификация В. В. Бойко) [4]; (адаптация А. П. Терехович). Результаты опроса выявили отсутствие высокого уровня фрустрированности в экспериментальной группе. В ответах испытуемых присутствовали повышенные показатели неудовлетворенности взаимоотношениями с учреждениями, осуществляющими образовательный процесс, организациями социальной защиты населения, пенсионным фондом. Недовольство своим физическим и психоэмоциональным состоянием, укладом жизни в целом. Средний показатель фрустрированности в экспериментальной группе превышает выявленные показатели контрольной группы, указывая на неудовлетворенность качеством своей жизни.

В процессе исследования выявлены психологические особенности матерей, воспитывающих детей с ТМНР, получающих образование в форме надомного обучения. К ним можно отнести: повышенный уровень реактивной и личностной тревожности, повышенные показатели эмоционального выгорания, деперсонализации, редукции родительских достижений, фрустрированности личности. Реактивная тревожность характеризуется чувствительностью к стрессовым ситуациям и склонностью к ощущению тревоги и беспокойства в ответ на различные стимулы. Лич-

ностная тревожность, в свою очередь, связана с общим уровнем тревожности, который может проявляться как в повседневных ситуациях, так и в ответ на стресс. Синдром эмоционального выгорания, выявленный у матерей в процессе исследования, может проявляться чувством истощения, эмоциональной отстраненности и невыполнением родительских обязанностей. Проявляется в усталости, беспомощности, повышенной чувствительности и раздражительности, нарушении сна, других физических симптомах. Следовательно, это может привести к снижению качества жизни матерей и их способности эффективно заботиться о своих детях. Все эти факторы приводят к деперсонализации ощущению отстраненности и безразличия к своим детям, редукции родительских достижений. Матери начинают сомневаться в своей способности заботиться о своих детях.

В ходе проведения диагностики отмечалось, что матери, включенные в контрольную группу, проявляли большую готовность к участию в исследовании и проявляли интерес к получению результатов. Однако у многих матерей из экспериментальной группы отмечалось отсутствие желания участвовать в исследовании и проходить психологические тесты, указывая на недостаток свободного времени. Эти факты могут демонстрировать скованность и закрытость.

В силу своих психофизических особенностей многие дети с ТМНР не могут посещать образовательные организации, получая образование на дому, что в свою очередь ограничивает их матерей в коммуникации с социумом. Это сказывается негативно на их психологическом и физическом состоянии.

Полученные результаты могут быть полезны для разработки программ поддержки матерей, воспитывающих детей с ТМНР, получающих образование в надомной форме обучения, с целью снижения уровня тревожности, эмоционального выгорания, деперсонализации и редукции родительских достижений, улучшения качества детско-родительских отношений.

### Литература

1. Батаршев А. В. Базовые психологические свойства и самоопределение личности: практическое руководство по психологической диагностике. СПб., 2005. 208 с.
2. Ефимова И. Н. Возможности исследования родительского выгорания // Вестник МГОУ: Психологические науки. М., 2013. № 4. С. 31–40.
3. Ибрагимова А. Н., Киреева С. А. Особенности психоэмоционального состояния родителей в ситуации болезни ребенка // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. 2015. Т. 5, № 12. С. 1703–1710.
4. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека. М., 2005. 411 с.



5. Кара К., Хамурку М., Гуль Х., Конгологлу М. А. Взаимодействие матери и ребенка среди детей с нарушениями зрения: устранение стиля материнской привязанности, симптомов депрессии и тревоги и поведенческих проблем ребенка // North Clin Istanbul. 2023. № 10 (1). С. 101–107.

6. Карпушкина Н. В., Конева И. А. Особенности восприятия родителей подростками с задержкой психического развития // Вестник Мининского университета. 2017. № 2. С. 1–14.

7. Левченко И. Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии : метод. пособие. М., 2008. 239 с.

8. Майрамян Р. Ф. Семья и умственно отсталый ребенок : автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 1976. 24 с.

9. Мехмединович С. Психологические характеристики матерей детей с церебральным параличом // Акта Мед Иран. 2020. Т 58, № 8. С. 404–407.

10. Савина Е. А., Чарова О. Б. Особенности материнских установок по отношению к детям с нарушениями в развитии // Вопросы психологии. 2002. № 6. С. 15–23.

11. Семенова Л. Э., Серебрякова Т. А., Белаш Н. И. Особенности Я-концепции подростков, воспитывающихся в условиях отцовской депривации // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, № 2. С. 84–90.

12. Терехина-Крупецких А. Д. Родительское выгорание у матерей, находящихся в отпуске по уходу за ребенком. Красноярск, 2021. 192 с.

13. Ткачева В. В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: Диагностика и консультирование. М., 2007. 144 с.

14. Черненко, С.А. Психологическая характеристика родителей, воспитывающих детей с нарушениями развития // Мотивация и рефлексия личности: теория и практика : сборник науч. трудов. 2016. С. 80–87.

15. Шипицына Л. М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. СПб., 2002. 217 с.

## **ДИАГНОСТИКА МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИХ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Тимофеева Анастасия Александровна**, студентка 2 курса магистратуры Института специального образования, Уральский государственный педагогический университет; учитель начальных классов, Екатеринбургская школа-интернат «Эверест», г. Екатеринбург, Россия; timofeeva.an2016@yandex.ru

**Научный руководитель: Зак Галина Георгиевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; galina.zak@mail.ru

**Аннотация.** Работа посвящена проблеме межличностного взаимодействия со сверстниками детей младшего школьного возраста с тяжелыми множественными нарушениями в развитии в процессе психолого-педагогического сопровождения их в условиях специального образования. К тяжелым множественным нарушениям относятся различные комбинации сенсорных, двигательных, интеллектуальных нарушений, расстройств эмоционально волевой сферы. Рассмотрены условия проведения экспериментальной диагностики межличностного взаимодействия детей младшего школьного возраста с тяжелыми множественными нарушениями в развитии. В работе представлена методика диагностики коммуникативных способностей детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, содержащая аспекты начальной и углубленной диагностики (С. Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан). В работе представлена краткая психолого-педагогическая характеристика группы испытуемых, их особенности поведения и межличностного взаимодействия со сверстниками, педагогами. Представлены полученные данные в ходе проведения экспериментального исследования межличностного взаимодействия. Указаны рекомендации по улучшению межличностного взаимодействия детей младшего школьного возраста с тяжелыми множественными нарушениями в развитии. Данная статья подходит для студентов дефектологического факультета, практикующих дефектологов и специальных психологов, работающих с детьми с тяжелыми множественными нарушениями в развитии.

**Ключевые слова:** ТМНР; тяжелые множественные нарушения развития; дети с тяжелыми множественными нарушениями развития; межличностное взаимодействие; начальная школа; младшие школьники; специальное образование; педагогическая диагностика; диагностика межличностного взаимодействия; методы диагностики; межличностные отношения

## DIAGNOSIS OF INTERPERSONAL INTERACTION WITH PEERS OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS IN THE PROCESS OF THEIR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT IN CONDITIONS OF SPECIAL EDUCATION

**Timofeeva Anastasia Aleksandrovna**, 2<sup>nd</sup> year Master's Degree Student of the Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University; Primary School Teacher, Ekaterinburg Boarding School "Everest", Ekaterinburg, Russia  
**Scientific adviser: Zak Galina Georgievna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The work is devoted to the problem of interpersonal interaction with peers of children of primary school age with severe multiple developmental disorders in the process of their psychological and pedagogical support in special education. Severe multiple disorders include various combinations of sensory, motor, intellectual disorders, disorders of the emotional-volitional sphere. The conditions for conducting experimental diagnostics of interpersonal interaction of children of primary school age with severe multiple developmental disorders are considered. The paper presents a method for diagnosing the communicative abilities of children with severe and multiple developmental disorders, containing aspects of initial and in-depth diagnostics (S. E. Gaidukevich, V. Gaisler, F. Gotan, etc.). The paper presents a brief psychological and pedagogical description of the group of subjects, their behavior and interpersonal interaction with peers, teachers. The data obtained in the course of an experimental study of interpersonal interaction are presented. Recommendations for improving the interpersonal interaction of children of primary school age with severe multiple developmental disorders are indicated. This article is suitable for students of the Faculty of Defectology, practicing defectologists and special psychologists working with children with severe multiple developmental disorders.

**Keywords:** severe multiple developmental disorders; children with severe multiple developmental disorders; interpersonal interaction; Primary School; younger students; special education; pedagogical diagnostics; diagnostics of interpersonal interaction; diagnostic methods; interpersonal relationships

Проблема множественных нарушений развития в настоящее время достаточно трудна и актуальна. Представители разных наук (врачи, психологи, психотерапевты, генетики, педагоги и социологи) изучали и изучают различные аспекты, которые касаются лиц с нарушениями в умственном и физическом развитии. Поэтому существует огромное количество различных терминов, касающихся этой проблемы. Изучением детей с тяжелыми множественными нарушениями занимались такие исследователи, как Т. А. Басилова, М. Г. Блюмина, Е. К. Грачева, Н. А. Александрова, М. В. Жигорева, В. Н. Чулков, А. И. Мещеряков и другие. Проблему межличностного взаимодействия изучали такие исследователи, как С. М. Гутуров, М. Ф. Гнездилов, В. П. Кашенко, Г. М. Мурашев, В. Н. Мясичев и др. [12; 13].

В. Н. Чулков считает, что дети с множественными нарушениями развития – это редкая и статистически малоизученная категория аномальных детей. Так что же такое «тяжелые множественные нарушения развития»?

Умственная отсталость (умеренная, тяжелая, глубокая) и выступающие в различных сочетаниях нарушения опорно-двигательного аппарата, тяжелые нарушения речи, нарушения анализаторных систем (слуха, зрения, тактильной чувствительности), повышенная судорожная готовность (эписиндром), расстройства эмоционально-волевой сферы, аутистические расстройства – все это занимает значительное место в клинической картине тяжелого и множественного нарушения развития [12; 13].

Таким образом, к тяжелым множественным нарушениям в развитии (далее – ТМНР) относят различные сочетания сенсорных, двигательных, интеллектуальных нарушений, расстройств эмоционально-волевой сферы.

Человек существо социальное. Наша жизнь и развитие невозможны без общения и взаимодействия с другими людьми. Когда мы взаимодействуем с другими людьми, проявляются наши личные качества, отсюда и вытекает межличностное взаимодействие. Это означает, что межличностное взаимодействие возникает и складывается на основе определенных чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу. Эти чувства могут быть как сближающими, объединяющими людей, так и разъединяющими их [1; 2].

Взаимодействие людей друг с другом, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера, есть общение. Общение, прежде всего, характеризуется включенностью в практическое взаимодействие людей по поводу трудовой, учебной или игровой деятельности [3; 4].

Наличие двух или более нарушений развития значительно затрудняет и обедняет контакт ребенка с окружающей действительностью и сверстниками. Для ребенка с ТМНР межличностное взаимодействие является чрезвычайно важным компонентом становления личности. Без коммуникативных навыков ребенок не сможет контактировать с окружающими людьми, адаптироваться в социуме [1; 2].

Основной метод психолого-педагогической диагностики детей с ТМНР – динамическое наблюдение за их поведением и деятельностью как специально организованной, так и в обычной повседневной среде. Чаще всего в ходе проведения экспериментальных исследований детей с ТМНР возникают трудности в связи с тем, что они не вступают в контакт, не удерживают внимание в ситуации обследования, не следуют инструкциям [9; 10].

При проведении психолого-педагогической диагностики ребенка с ТМНР следует учитывать некоторые специфические требования [11]:

1. Выбирая диагностический материал, стоит учесть, что обучающиеся с ТМНР лучше воспринимают задачи, решение которых связывается с вполне ощутимой пользой для них (поощрение). Диагностика должна включать ребенка в привычные для него виды деятельности.

2. Устанавливая контакт с ребенком с ТМНР, следует обратить внимание на его манеру поведения (привязанность к специфическим действиям и ритуалам) и подключиться к ней.

3. Диагностический материал следует представлять, сочетая вербальные и невербальные задания. Необходимо учесть своеобразие речевого развития таких детей.

4. Речь экспериментатора в процессе предъявления диагностических заданий должна быть дозированной и умеренной, необходимо стараться избегать непрерывного потока слов.

5. Стимульный материал необходимо адаптировать в соответствии с когнитивными, зрительными и двигательными возможностями ребенка: величина, форма, объемность, цвет, контрастность.

6. Диагностика не проводится при плохом функциональном состоянии ребенка. Ребенок не должен испытывать голод, жажду, боль и другие неприятные ощущения.

7. Отмечается особенность поведения ребенка, его контактность, отношение к неудачам, восприятие похвалы [12].

Экспериментальное исследование уровня межличностного взаимодействия со сверстниками детей младшего школьного возраста с ТМНР проводилось на базе ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат «Эверест».

Экспериментальная группа – ученики 2 класса, обучающиеся по специальной индивидуальной программе развития (СИПР).

*Краткая психолого-педагогическая характеристика испытуемых*

В силу конфиденциальности данных, имена и фамилии обучающихся не указываются.

Испытуемый 1. Мальчик вступает в контакт с знакомыми близкими, интерес к сверстникам проявляет редко. Может вступить в контакт с одноклассниками по инициативе взрослого. Произносит простые слова («да», «нет»). Обращенную речь понимает.

Испытуемый 2. Девочка вступает в контакт с знакомыми близкими на эмоциональном, зрительном и тактильном уровне (обращает взгляд, улыбается, берет за руку, смеется). В контакт со сверстниками вступает редко. Речь отсутствует. Реагирует на свое имя.

Испытуемый 3. Мальчик вступает в контакт с знакомыми близкими на тактильном, зрительном и эмоциональном уровне (улыбается, берет за руку, смеется, обращает взгляд). Интерес к сверстникам проявляет редко. Произносит простые слова («да»). Понимает обращенную речь частично.

Испытуемый 4. Девочка вступает в контакт со знакомыми взрослыми, сверстниками на тактильном, эмоциональном и зрительном уровне. Также может самостоятельно инициировать контакт со взрослыми. Произносит простые слова («да», «нет»). Понимает обращенную речь частично.

Испытуемый 5. Мальчик редко вступает в контакт с взрослыми и сверстниками. Понимает обращенную речь, выполняет простые просьбы. Может произносить простые слова, повторять слова за педагогами.

Для исследования межличностного взаимодействия со сверстниками детей младшего школьного возраста с тяжелыми множественными нарушениями в развитии была подобрана следующая методика: *Система диагностики коммуникативных способностей детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, содержащая аспекты начальной и углубленной диагностики* (С. Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан) [10; 11].

Данная система диагностики состоит из:

1. Начальной диагностики коммуникативных способностей детей с ТМНР.

2. Углубленной диагностики коммуникативных возможностей детей с ТМНР.

*Полученные данные в ходе экспериментального исследования контингента испытуемых*

*Испытуемый 1.* – развитие коммуникативных навыков находится на 3 уровне – конкретном. Мальчик в состоянии частично посылать самостоятельно инициируемые сигналы, обращать на себя внимание.

*Испытуемый 2.* – развитие коммуникативных навыков находится на 1 уровне – сенсомоторном. Реакции протекают преимущественно на вегетативной основе; не обладает пониманием речи.

*Испытуемый 3.* – развитие коммуникативных навыков находится на 2 уровне – преоперациональном. Понимает речь, проявляет коммуникативные реакции, продуцирует сигналы вербального и невербального характера. Ограничивается простыми ответами «да/нет».

*Испытуемый 4.* – развитие коммуникативных навыков находится на 2 уровне – преоперациональном. Понимает речь, проявляет коммуникативные реакции, продуцирует сигналы вербального и невербального характера. Ограничивается простыми ответами «да/нет».

*Испытуемый 5.* – развитие коммуникативных навыков находится на 2 уровне – преоперациональном понимает речь, проявляет коммуникативные реакции, продуцирует сигналы вербального и невербального характера. Ограничивается простыми ответами «да/нет».

Исследуя полученные данные, можно сделать вывод, что коммуникативные навыки испытуемых находятся на разных уровнях. Преобладающий уровень развития коммуникативных навыков – преоперациональный уровень. Испытуемые понимают обращенную речь, проявляют заин-

тересованность в контакте со взрослыми и сверстниками. Посредством вербального (простые слова) и невербального (указательные жесты, кивок/мотание головы и др.) общения, могут вступать в контакт, инициировать его.

Таким образом, необходимо развивать межличностное взаимодействие со сверстниками детей младшего школьного возраста с тяжелыми множественными нарушениями в развитии. Существует необходимость в создании специальных коррекционно-развивающих программ, курсов внеурочной деятельности по развитию коммуникативных навыков.

### Литература

1. Андреев С. В., Бахарева С. Н., Царёв А. М. Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития: Программы. Псков, 2004. 132 с.

2. Бойков Д. И., Бойкова С. В. Как учить детей общаться: Руководство для детского психолога и логопеда. СПб., 2004. 300 с.

3. Венгер Л. А., Мухина В. С. Психология : учеб. пособие. М., 1998. 400 с.

4. Верещага И. В. Психолого-педагогическая диагностика детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, включая нарушения зрения и слуха. М., 2017. 134 с.

5. Леонтьев А. А. Психология общения. М., 1999. 459 с.

6. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986. 144 с.

7. Сибирякова Е. В. Теоретическое обоснование проблемы изучения коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с ТМНР. Пермь, 2017. 247 с.

8. Шипицына Л. М., Михайлова Е. В. Навыки общения у детей с множественными нарушениями развития : учебное пособие для педагогов, психологов, дефектологов. СПб., 2013. 258 с.

9. Шипицына Л. М., Михайлова Е. В. Дети с множественными нарушениями развития : учебное пособие для педагогов, психологов, дефектологов. СПб., 2012. 239 с.

10. Шипицына Л. М., Защирина О. В., Воронова А. П., Нилова Т. А. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. СПб., 2010. 237 с.

11. Филатова И. А., Каракулова Е. В. Модель комплексного сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, в том числе с расстройствами аутистического спектра : методическое пособие. Екатеринбург, 2017. 287 с.

12. Филатова И. А., Каракулова Е. В. Технологии социально-коммуникативной реабилитации и абилитации детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития : методическое пособие. Екатеринбург, 2019. 134 с.

13. Шипицына Л. М. Дети с множественными нарушениями развития. М., 2012. 245 с.

14. Якубова В. Н. Методы альтернативной коммуникации при взаимодействии с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития. Южно-Сахалинск, 2016. 26 с.

15. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развития речи, психотерапия. М., 2004. 136 с.



## ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

**Чупрова Анастасия Александровна**, педагог-психолог, ГБОУ СО «Екатеринбургская школа интернат № 6», г. Екатеринбург, Россия; Chuprova.1997@bk.ru

**Аннотация.** В статье представлен краткий анализ результатов психодиагностической работы. Исследование было направлено на выявление особенностей развития межличностных отношений у детей младшего школьного возраста с тяжелым нарушением речи, четкое определение которых позволяет обеспечить грамотное осуществление коррекционно-развивающей работы. В статье раскрыты основные понятия, такие как «межличностные отношения» и «тяжелые нарушения речи». Автор представляет перечень психодиагностических методик, информацию о базе исследования и контингенте испытуемых. В данной работе рассматриваются результаты наиболее показательных психодиагностических методик, а именно: «Рукавички» Г. А. Цукерман и «Социометрия» Дж. Морено. В статье представлены, как количественные, так и качественные результаты, полученные в ходе исследования. Значительное внимание уделяется качественному анализу результатов, в котором описываются особенности поведения и эмоциональных реакций детей. Количественные показатели отображены в таблицах. Описаны характерные особенности развития межличностных отношений у выбранной нозологической группы, которые были выявлены в ходе исследования. Статья подводит некоторые итоги изучения в виде обоснования необходимости в осуществлении грамотной коррекционно-развивающей помощи.

**Ключевые слова:** логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; начальная школа; младшие школьники; тяжелые нарушения речи; межличностные отношения; межличностное взаимодействие; психологическая диагностика; психодиагностические методики

## FEATURES OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

**Chuprova Anastasia Alexandrovna**, Teacher-Psychologist, Ekaterinburg Boarding School No. 6, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article presents a brief analysis of the results of psychodiagnostic work. The study was aimed at identifying the features of the development of interpersonal relationships in primary school children with severe speech impairment, a clear definition of which allows for the competent implementation of correctional and developmental work. The article reveals the basic concepts such as “interpersonal relationships” and “severe speech disorders”. The author presents a list of psychodiagnostic techniques, information about the research base and the contingent of subjects. This paper examines the results of the most significant psychodiagnostic techniques, namely: “Mittens” by G. A. Zuckerman and “Sociometry” by J. Moreno. The article presents both quantitative and qualitative results obtained during the study. Considerable atten-

tion is paid to the qualitative analysis of the results, which describes the features of behavior and emotional reactions of children. Quantitative indicators are shown in the tables. The characteristic features of the development of interpersonal relationships in the selected nosological group, which were identified during the study, are described. The article summarizes some of the results of the study in the form of justification of the need for competent correctional and developmental assistance.

**Keywords:** speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; Primary School; younger students; severe speech disorders; interpersonal relationships; interpersonal interaction; psychological diagnostics; psychodiagnostic methods

Межличностные отношения – уникальная социальная система, центром которой является сам человек, его потребности и мотивы, доминирующие индивидуальные особенности, социальные качества, цели и типичные шаблоны поведения [14]. От умения адекватно вступать в социальные контакты и выстраивать отношения зависит не только эмоциональный комфорт и социализация ребенка, но и его психологическое здоровье, так как большая часть жизни человека проходит в социуме, а значит, в межличностных отношениях. Тяжёлые нарушения речи – это стойкие специфические отклонения в формировании компонентов речевой деятельности, отмечающиеся у детей при сохранном слухе и интеллекте [3]. Проблема межличностных отношений у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи является актуальной на всех периодах изучения особенностей развития данной нозологической группы. Это связано с противоречием между высокой значимости общения в развитии каждого человека и психофизиологическими особенностями детей с тяжелыми нарушениями речи.

Изучением данного вопроса занимали такие ученые, как: Л. С. Выготский, В. А. Калягин, С. В. Лауткина, А. А. Твардовская [2; 5; 7; 9]. У детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи отмечают такие особенности в развитии межличностных отношений, как: признаки неуверенности в себе, агрессивности, раздражительности, негативизма, замкнутости, тревожности и страхов на фоне социальных страхов и переживаний на фоне дефекта. В трудах Л. Г. Соловьевой отмечается, что основные трудности во взаимодействии с окружающими связаны с недостаточностью пассивного и активного словарного запаса и коммуникативных умений, что препятствует пониманию и взаимодействию и вызывает негативные эмоции. Наблюдаемые у детей с тяжелыми нарушениями речи серьезные трудности в организации собственного речевого поведения отрицательно сказываются на их общении с окружающими людьми [13].

В данной статье, хотелось бы отразить особенности межличностных отношений у данной категории детей в виде анализа результатов психодиагностики, направленной на выявление группы риска по развитию

коммуникативных универсальных учебных действий, с целью дальнейшего осуществления коррекционно-развивающей работы. В ходе реализации психодиагностики были соблюдены общие требования, а именно: предварительное знакомство с историей развития, наблюдение за поведением и деятельностью ребенка в группе, на занятиях, в часы досуга. Предварительное установление доверительного контакта, организации места проведения исследования, выбору и адаптации методик.

В рамках исследования использовались такие методики, как:

- «Солнце, дожди, тучка» А. Н. Спицин [1];
- «Рукавички» Г. А. Цукерман [15];
- «Домики» Т. Д. Марцинковская [11];
- «Социометрия» Дж. Морено [10].

Исследование проводилось на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат № 6, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», г. Екатеринбург, ул. Дарвина 4. Испытуемые: дети младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи, а именно, 11 обучающихся 2-х классов.

В данной статье хотелось бы отразить результаты наиболее показательных психодиагностических методик в рамках данного исследования, а именно: «Рукавички» Г. А. Цукерман и «Социометрия» Дж. Морено.

Методика «Рукавички» Г. А. Цукерман предназначена для определения уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления совместной деятельности. Метод оценивания: наблюдение за взаимодействием обучающихся, работающих в классе парами, и анализ результата [15].

Таблица 1

**Данные об уровне развития межличностных отношений  
у испытуемых в абсолютных единицах и процентах  
(по методике Г. А. Цукермана)**

| Уровень развития | Количество испытуемых (в абс. ед) | Количество испытуемых в % |
|------------------|-----------------------------------|---------------------------|
| Высокий          | 2                                 | 18                        |
| Средний          | 4                                 | 36                        |
| Низкий           | 5                                 | 46                        |

Констатируя данные из таблицы, стоит отметить, что особые сложности наблюдаются у 5 испытуемых, что обусловлено импульсивностью и агрессивностью у 3 испытуемых, тревожностью и замкнутостью у остальных 2-х детей. Данные обучающиеся не могли договориться во время выполнения задания, начинали ругаться, кричать, обижаться или вообще не пошли на контакт. Это значит, что работа в паре не состоялась.

Остальные обучающиеся успешно справились с задачей и продемонстрировали условно нормативные показатели. Таким образом, 46% испытуемых имеют низкий уровень развития межличностных отношений.

Методика Дж. Морено использовалась для изучения взаимоотношений в малых группах и для выявления взаимных симпатий в коллективе. По результатам диагностики была составлена социометрическая матрица, по итогам которой можно классифицировать испытуемых на пять статусных групп [10].

Таблица 2

**Классификация по социометрическим группам испытуемых в абсолютных единицах и процентах (по социометрии Дж. Морено)**

| Группа         | Количество испытуемых (в абс. ед) | Количество испытуемых в % |
|----------------|-----------------------------------|---------------------------|
| Звезды         | 1                                 | 9                         |
| Предпочитаемые | 1                                 | 9                         |
| Принятые       | 2                                 | 18                        |
| Непринятые     | 4                                 | 37                        |
| Изгои          | 3                                 | 27                        |

Констатируя данные таблицы, можно заключить о том, что отрицательные результаты наблюдаются у 64% испытуемых («непринятые» и «изгои»). К данной группе относятся обучающиеся, которые не проявляют инициативу в социальных контактах. Они не умеют адекватно выстраивать межличностные отношения, испытывают трудности в коммуникации, проявляют агрессию в отношении собеседника, если он их не понимает или не соглашается с их точкой зрения. Также, в общении с данной группой испытуемых не заинтересованы дети из коллектива, они их боятся или не знают как с ними контактировать. 36% испытуемых демонстрируют положительные результаты, что говорит о том, что их межличностные отношения развиваются гармонично, они успешно социализируются, не испытывают выраженных трудностей в общении и коммуникации.

Таким образом, большинство испытуемых имеют признаки агрессии, негативизма, не умеют адекватно вступать в контакт или выстраивать отношения, испытывают сложности в коммуникации и негативно реагируют на непонимание, замкнуты и испытывают переживания на фоне собственного дефекта.

Полученные данные в ходе исследования подтверждают необходимость составления и реализации коррекционно-развивающей программы по коррекции межличностных отношений у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

## Литература

1. Амельков А. А. Психологическая диагностика межличностного взаимодействия. М., 2006. 106 с.
2. Артищева Л. В. Логопсихология. Казань, 2016. 60 с.
3. Волкова Л. С. Логопедия : учебное пособие для студентов. М., 2006. 703 с.
4. Волковская Т. Н. Логопсихология : учебник для вузов. М., 2020. 190 с.
5. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии. СПб., 1997. 224 с.
6. Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация. М., 2012.
7. Калягин В. А. Логопсихология : учебное пособие для студентов. М., 2006. 320 с.
8. Каменская В. Г. Психодиагностика ребенка. М., 2011. 400 с.
9. Лауткина С. В. Логопсихология. Витебск, 2007. 150 с.
10. Морено Дж. Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе. М., 1958. 115 с.
11. Пашнев, Б. К. Психодиагностика: практикум школьного психолога. Ростов-н/Д., 2015. 144 с.
12. Рыжкова Н. В. Логопсихология. М., 2010. 130 с.
13. Соловьева Л. Г. Логопедия : учебник и практикум. М., 2023. 191 с.
14. Слостенина В. А. Социальная психология : учебное пособие. М., 2000. 264 с.
15. Цукерман Г. А. Диагностируем коммуникативные УУД: методика Рукавички. Нижний Новгород, 2013. 9 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Чурилова Наталья Витальевна**, педагог-психолог, Екатеринбургская школа-интернат № 6, реализующая адаптированные основные образовательные программы, г. Екатеринбург, Россия; natalia12014c@gmail.com

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме коррекции и развития самоконтроля и саморегуляции у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. В ней приведены особенности развития саморегуляции у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Рассматривается программа формирования функций программирования и контроля через этапы ее развития. В статье предложены игры и упражнения, помогающие ребенку организовывать свое внимание и развивать самоконтроль.

**Ключевые слова:** логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; младшие школьники; саморегуляция личности; произвольная регуляция; ТНР; тяжелые нарушения речи; речевые игры; речевые упражнения

## **FORMATION OF SELF-REGULATION IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS**

**Churilova Natalya Vitalievna**, Teacher-Psychologist, Ekaterinburg Boarding School No. 6, which Implements Adapted Basic Educational Programs, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** The article is devoted to the problem of correction and development of self-control and self-regulation in younger schoolchildren with severe speech disorders. It presents the features of the development of self-regulation in students with severe speech disorders. The program for the formation of programming and control functions through the stages of its development is considered, at each stage games and exercises are proposed that help the child learn to organize his attention and develop self-control.

**Keywords:** speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; younger students; self-regulation of the personality; arbitrary regulation; severe speech disorders; speech games; speech exercises

Функция произвольности является базовой в школьной жизни для любой продуктивной деятельности, так как она обеспечивает работу всех психических процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления) и поведения в целом. И если данная функция находится в дефиците или недостаточно сформирована ребенку сложно концентрировать свое внимание, произвольность запоминания снижается, а также возникают сложности в выстраивании программирования и планирование не только своей деятельности, но и в решении задач, в применении изученных правил. Е. Д. Хомская в своих трудах соединяет понятия «произвольная регуляция психической деятельности» с такими качествами как произвольность,

опосредованность речью, осознанность [6]. Также произвольная регуляция – это важное условие в социальной адаптации ребенка, а также непосредственно влияет на его социально-эмоциональное развитие. Поэтому развитие саморегуляции становится центральной линией развития обучающихся.

Наличие у детей тяжелых нарушений речи сказывается на становлении произвольной регуляции поведения, и появляются особенности в формировании аффективно-волевой сферы. Е. Д. Хомская утверждала, что речь является центральным «психологическим орудием», поэтому на речевые процессы опирается произвольная регуляция [15].

Исследователи сделали выводы, что дети с тяжелыми нарушениями речи имеют более слабую зрительную и вербальную память, отличаются слабостью контроля интерференции при выполнении заданий с конфликтными стимулами, имеют тенденцию к персеверации и трудности с произвольным вниманием, особенно в ситуациях, когда присутствуют отвлечения. Именно недостаточность социальной компетентности детей с тяжелыми нарушениями речи являются причиной произвольной регуляции. Клинические исследования в российской психологии показывают, что дети с нарушением речи отличаются недостатками внимания, планирования и самоконтроля, трудностями удержания инструкции и алгоритма выполнения сложных заданий, определения конкретных целей и средств для их достижения, а также трудностями распределения внимания между речью и действием и выполнения действий по словесной (особенно многоступенчатой) инструкции. Что в совокупности создает большие трудности в овладении письмом, чтением и учебным материалом [2].

Л. С. Выгодский писал в своих трудах, что «способность действовать произвольно» формируется по тем же законам развития, как и другие функции, а именно: сначала в совместной деятельности со взрослым и только потом становится собственным действием ребенка. И в этом случае игровая деятельность – это лучшее средство в формировании саморегуляции, ведь что как ни игра способствует снижению напряжения и преодолению страха неудач, повышает работоспособность, мотивацию и эффективность работы мозга, ведь игра – это испытание воли, подчинение правилам, а значит способ формирования произвольности. Именно взрослый является сначала носителем мотивационного и смыслового уровня, которыми еще не обладает ребенок. Взрослый в игре как бы общается ребёнка к новому предмету его деятельности, и при этом он не только мотивирует новую деятельность, но и делает её аффективно значимой. Поэтому в коррекционной работе учтем все эти особенности, и представим программу через процесс или механизм, состоящий из пяти ступеней [5; 7].

Первой ступенькой, это усвоение пошагового выполнения алгоритма действий, но при внешнем контроле со стороны взрослого (речевая инструкция). На данном этапе построение программы и контроля в руках взрослого. Игры этого этапа: «Соревнование улиток», «Рвем бумагу», «Ракета на взлет», «Мост через пропасть», «Робот» (вариант игры, когда взрослый выстраивает алгоритм движений).

Вторая ступенька начинается, когда взрослый и ребенок разделяют совместно программирование и контроль, это выражается в общей совместной деятельности по наглядной программе. Игры этого этапа: «Муха», «Футбол» (вариант, где взрослый направляет муху по полю), «Тропа троллей» (вариант, где взрослый задает алгоритм действий),

На третьей ступени к наглядной программе пошагового выполнения подключается удержание и следование по свернутым формам, при этом доля ответственности взрослого снижается, но программирование и контроль еще распределены между взрослым и ребенком. Игры этого этапа: «Лабиринт» (ребенок следует самостоятельно повторяет фразу заменяя слова в ней на хлопки), «Загадка волшебной горы» (задача подняться на вершину горы и спустится вниз соблюдая определенный алгоритм движений), «Робот» (вариант, когда сам ребенок ведет взрослого), «Умный мяч» (задача – идти вперед, на каждый шаг называть вслух по букве из слова или же считать до 10. и выполнять задания по определенному алгоритму).

Четвертая ступенька, тренировочная, на ней ребенок пытается самостоятельно выполнять действия по «внутренней» или интериоризованной программе. Взрослый выступает как наблюдатель, если обучающийся испытывает сложности он подключает наглядную программу. Игры этого этапа: «Голодный инопланетянин Вася», «Магазин» (варианты игры «Съедобное – несъедобное»), «Необитаемая планета» (задача – выполнить разные действия на каждую из стихий), «Веселый огородник» (задача – выполнить нужное движение по картинке), «Время наоборот».

Пятая ступенька – это самостоятельное выполнение по внутренней программе и ее применение в меняющихся условиях. Игры этого этапа могут повторяться из третьего и четвертого, но уже без наглядного материала.

И только такая детальная отработка интериоризации программы и ее контроля позволяет ребенку овладеть ей и дает опору для дальнейшего освоения программами действий.

### Литература

1. Ануфриев А. Ф., Костромина С. Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. М., 1989. С. 33–45.
2. Астаева А. В., Воронкова Д. И., Королева М. Б. Нейропсихологический анализ развития высших психических функций у детей в норме и с общим недоразвитием речи // Вестник ЮУрГУ. 2010. № 27. С. 82–86.



3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 2009. 367 с.
4. Волков Б. С. Психология младшего школьника : учеб. пособие. М., 2005. 208 с.
5. Выготский Л. С. Психология развития человека. М., 2005. 1136 с.
6. Гальперин П. Я. Лекции по психологии. М., 2002. 400 с.
7. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. Воронеж, 1998. 317 с.
8. Карабанова О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка : учеб. пособие. М., 1997. 191 с.
9. Курдюкова С. В., Сунцова А. В. Формируем самоконтроль с нейропсихологом. Комплект материалов для работы с детьми старшего дошкольного и младшего. М. 2022. 80 с.
10. Левитина С. С. Можно ли управлять вниманием школьника? М., 1980. 96 с.
11. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб., 2003. 400 с.
12. Семенович А. С. Введение в нейропсихологию детского возраста. М., 2018. 319 с.
13. Титова Ю. О., Фролова О. С., Винникова Л. М. Играть с ребенком. Как? Развитие восприятия, памяти, мышления и речи у детей 1–5 лет. М., 2010. 96 с.
14. Хвостова О. А. Формирование произвольной регуляции деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) // Концепт. 2015. № 23. С. 76–80.
15. Хомская Е. Д. Нейропсихология. СПб., 2005. 496 с.
16. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1999. 360 с.

## ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ИНТЕРНЕТ

**Шамбатова Марина Энверовна**, студент 2 курса Института общественных наук, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; marina.shambatova@yandex.ru

**Научный руководитель: Тенкачева Татьяна Рашитовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; tenkacheva@mail.ru

**Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме организации логопедического консультирования в глобальной компьютерной сети Интернет. Автор рассматривает основные направления логопедической работы, описывает и сравнивает формы логопедического консультирования, определяет термин «логопедическое интернет-консультирование». В статье выделяются и описываются характерные особенности интернет-консультирования по вопросам развития речи, определяются формы консультаций в компьютерной сети Интернет и предлагаются интернет-ресурсы, подходящие для логопедического консультирования. На основании анализа структуры логопедического консультирования в Интернете и очного логопедического консультирования устанавливается, что вышеупомянутые формы консультативной работы имеют явные сходства. Изучение данной статьи будет полезным и интересным для студентов специальных (дефектологических), психологических и психолого-педагогических факультетов, практикующих дефектологов, логопедов и интернет-консультантов.

**Ключевые слова:** логопедия; дети с нарушениями речи; речевые нарушения; детская речь; развитие речи; нарушения речи; логопедическое консультирование; логопедическое просвещение; логопеды; логопедическая работа; интернет-технологии; интернет-коммуникации; онлайн-консультирование

## PECULIARITIES OF LOGOPEDIC COUNSELING VIA THE INTERNET

**Shambatova Marina Enverovna**, 2<sup>nd</sup> year Student of the Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Scientific adviser: Tenkacheva Tatyana Rashitovna**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Abstract.** This article is devoted to the problem of organizing speech therapy counseling in the global computer network Internet. The author considers the main directions of speech therapy work, describes and compares the forms of speech therapy counseling, defines the term “speech therapy Internet counseling”. The article highlights and describes the characteristic features of Internet counseling on speech development, defines the forms of consultations on the Internet computer network and offers Internet resources suitable for speech therapy counseling. Based on the analysis of the structure

of speech therapy counseling on the Internet and face-to-face speech therapy counseling, it is established that the above-mentioned forms of counseling work have clear similarities. The study of this article will be useful and interesting for students of special (defectological), psychological and psychological-pedagogical faculties, practicing defectologists, speech therapists and Internet consultants.

**Keywords:** speech therapy; children with speech disorders; speech disorders; children's speech; speech development; speech disorders; logopedic counseling; logopedic education; speech therapists; speech therapy work; Internet technologies; Internet communications; online consulting

В настоящее время проблемы развития и коррекции речи занимают важное место в отечественной науке. Исследователи изучают логопедические нарушения и пути их предотвращения, модернизируют направления работы специалистов по речи и коммуникации, ищут способы повышения речевой грамотности у населения нашей страны.

К основным *направлениям логопедической работы* относятся:

1. Коррекционно-развивающая деятельность.
2. Консультативно-просветительская деятельность.
3. Методическая деятельность.
4. Аналитическая деятельность.

Логопедическое консультирование является формой консультативно-просветительской деятельности и представляет собой профессиональную помощь клиенту в решении проблемной ситуации, связанной с развитием речи. За консультацией к логопеду могут обратиться родители детей, имеющих речевые нарушения, взрослые-логопаты, педагоги, работающие с учениками с речевыми проблемами [3; 8].

Логопедическое консультирование может проходить в различных формах, в том числе по месту оказания консультации: очно, дистанционно в выездном формате.

В настоящее время набирает популярность дистанционная форма логопедического консультирования: интернет-консультации и консультации по телефону. Клиенты, нуждающиеся в логопедической помощи, могут не иметь возможности получить консультацию в своём населённом пункте из-за нехватки специалистов, к тому же, такой формат консультирование позволяет сэкономить финансы и время консультанта и клиента, для проведения консультации нужно лишь бесперебойное интернет-соединение или устойчивая сотовая связь [9].

*Логопедическое интернет-консультирование* – вид дистанционной логопедической помощи, оказываемый посредством сети Интернет и относящийся к психолого-педагогическому консультированию [10; 11].

Логопедическое консультирование в Интернете может быть синхронным (одновременным) и асинхронным (клиент и консультант отвечают друг другу в разное время, когда появляется возможность). Синхронная консультация обычно проходит в формате видео- или аудиозвонка, также

возможен вариант текстовой переписки. Для проведения асинхронной логопедической консультации используют чат, в котором можно обмениваться видео-, аудио- и текстовыми сообщениями [13].

*Ресурсы сети Интернет, которые можно использовать для проведения логопедического консультирования* [4]:

1. Веб-форумы («azbyka.ru», «babyblog.ru», «woman.ru» и т. д.).
2. Мессенджеры («Viber», «WeChat», «Яндекс. Мессенджер» и т. д.).
3. Сервисы для видеоконференций («Discord», «Skype», «Zoom» и т. д.).
4. Социальные сети («MySpace», «Мой мир», «Одноклассники» и т. д.).
5. Электронная почта.

Разнообразие платформ в Интернете даёт возможность клиенту и консультанту подобрать подходящий способ получения логопедической помощи [6; 12].

Логопедическое консультирование в сети Интернет может быть разовым, кратковременным (2–3 встречи), среднесрочным (4–5 встреч), длительным (10–15 встреч). Необходимая продолжительность консультирования должна определяться специалистом исходя из запроса клиента и трудности случая [2; 15].

Консультация логопеда в сети Интернет включает привычные *этапы консультирования* [14]:

1. Подготовительный этап:
  - клиент и логопед договариваются о начале консультативной работы;
  - возможен в синхронном и асинхронном формате консультирования через Интернет.
2. Настроечный этап:
  - клиент и логопед обсуждают организационные моменты; формулируется цель консультирования и прогнозируется результат работы;
  - для более эффективных результатов рекомендуется проводить данный этап в синхронной форме консультирования.
3. Диагностический этап:
  - получение запроса от клиента, обследование его речи с помощью диагностических материалов и наблюдения. Обработка результатов диагностики;
  - предпочтительнее проводить в синхронной форме консультации, т. к. наблюдение возможно только при взаимодействии «здесь и сейчас».
4. Рекомендательный этап:
  - разработка рекомендаций для клиента и их обсуждение;
  - возможен в синхронном и асинхронном формате консультирования через Интернет.

#### 5. Контрольный этап:

- подведение итога консультации, определение дальнейшего взаимодействия клиента и логопеда;
- возможен в синхронном и асинхронном формате интернет-консультирования.

По окончании логопедического консультирования, клиент может продолжить работу с логопедом в коррекционно-развивающем направлении, что так же возможно в интернет-среде [1; 5; 7].

Таким образом, логопедическое консультирование в сети Интернет является удобной и современной формой работы благодаря доступности, простоте использования и разнообразию ресурсов.

### Литература

1. Душкина И. Е. Использование информационных технологий в коррекционной работе учителя-логопеда // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2013. № 30. С. 120–124.

2. Жедунова Л. Г., Посысоев Н. Н. Семья в психологическом консультировании // Педагогика и психология современного образования: теория и практика : материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». 2017. С. 255–260.

3. Зайцева И. В. Повышение компетентности родителей в вопросах речевого развития детей на разных возрастных этапах // Инновационная практика в современном образовании: опыт, проблемы, решения : сборник статей Всероссийской Ярмарки педагогических инноваций. 2022. С. 99–103.

4. Игнатьева Т. В., Платонова О. П. Использование интернет-ресурсов в работе учителя-логопеда с родителями // Социосфера. 2014. № 40. С. 142–143.

5. Кудина С. А. Информационные технологии в логопедической деятельности // Педагогическое взаимодействие: возможности и перспективы : материалы I научно-практической конференции с международным участием. 2019. С. 430–433.

6. Кукушкина О. И. Компьютерные технологии в контексте профессии: обучение студентов // Дефектология. 2001. № 3. С. 44–52.

7. Лынская М. И. Организация логопедической помощи с использованием компьютерных программ // Логопед в детском саду. 2006. № 6. С. 54–56.

8. Махалова Л. И. Современные формы логопедического просвещения родителей, воспитывающих детей с общим недоразвитием // Проблемы реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве Калужской области : материалы заочной научно-практической конференции. 2015. С. 73–80.

9. Меновщиков В. Ю., Синельникова М. С. Представления московских и региональных психологов о консультировании на дистанции // Психологическое консультирование онлайн. 2011. № 1. С. 20–27.

10. Мыльникова М. С. Интернет-сотрудничество учителя-логопеда с родителями // Инклюзивное образование – образование для всех : материалы республиканской научно-практической конференции. 2017. С. 36–37.

11. Панфилова И. А., Сулимова Н. В. Логопедическое онлайн-консультирование // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий. 2014. С. 30–31.

12. Селезнева Е. П. Особенности психологического консультирования онлайн // StudNet. 2020. № 9. С. 450–454.

13. Сыроваткина К. Б. Асинхронные виды психологического консультирования в сети интернет // Психологическое консультирование онлайн. 2011. № 2. С. 96–102.

14. Филатова И. А. Консультирование участников образовательных отношений по вопросам логопедической помощи детям с нарушением речи // Логопедия: современный облик и контуры будущего : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2021. С. 369–373.

15. Шкрябко И. П. Семейное консультирование как вид психологической помощи семье // Актуальные проблемы современной семьи : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2021. С. 635–639.

## УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

**Щербакова Анастасия Сергеевна**, студент 4 курса Института специального образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; n.s.sherbakova9@gmail.com

**Научный руководитель: Кубасов Александр Васильевич**, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия; kubas2002@mail.ru

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме организации инклюзивного образования обучающихся с нарушением зрения в условиях дистанционного обучения. Возможность получения образования в Российской Федерации предоставляется каждому ребенку вне зависимости от его физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей. Сложность организации инклюзии в форме дистанционного обучения для обучающихся с нарушением зрения состоит в необходимости создания специальных условий, а также особых приспособлений, обусловленных структурой их дефекта. К специальным условиям относятся материально-техническое обеспечение (специализированный мобильный программно-аппаратный комплекс, комплект периферийного оборудования с учетом индивидуальных потребностей слабовидящего обучающегося и другое), правильную организацию рабочего места, соблюдение офтальмологических рекомендаций и здоровьесберегающего режима. Важную роль играет технология тифлокомментирования, которая позволяет обучающимся с нарушением зрения получать информацию через аудиальный канал восприятия. Кроме специальных условий, которые осуществляются как педагогами образовательного учреждения, так и законными представителями, важно соблюдать этапы организации дистанционного обучения, так как только корректное и своевременное использование материально-технического комплекса обеспечивает возможность достижения положительных результатов образования. Возникающие возможные трудности могут быть решены при обращении родителей к системе психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающей социально-психологические и педагогические условия успешного развития и обучения. Данная статья адресует студентам дефектологических факультетов, практикующим дефектологам и тифлопедагогам.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование; инклюзии; инклюзивная образовательная среда; тифлопедагогика; нарушения зрения; дети с нарушениями зрения; зрительные нарушения; информационно-коммуникационные технологии; информатизация образования; информационная образовательная среда; формы обучения; дистанционное обучение; дистанционные образовательные технологии; техническое обеспечение; специальные образовательные условия

## CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION FOR STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

**Shcherbakova Anastasia Sergeevna**, 4th year student of the Institute of Special Education of the Ural State Pedagogical University, studying under the program "Tyflopедagogy", Department of Theory and Methods of Teaching Persons with Disabilities, Yekaterinburg.

**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, Institute of Special Education.

**Abstract.** The article is devoted to the problem of organizing inclusive education for students with visual impairment in distance learning. The opportunity to receive education in the Russian Federation is provided to every child, regardless of his physical, mental, intellectual, cultural, ethnic, linguistic and other characteristics. The complexity of organizing inclusion in the form of distance learning for students with visual impairments lies in the need to create special conditions, as well as special adaptations due to the structure of their defect. Special conditions include logistics (a specialized mobile software and hardware system, a set of peripheral equipment, taking into account the individual needs of a visually impaired student, etc.), proper organization of the workplace, compliance with ophthalmological recommendations and a health-saving regimen. An important role is played by audio-commenting technology, which allows visually impaired students to receive information through the auditory perception channel. In addition to the special conditions that are implemented by both teachers of the educational institution and legal representatives, it is important to observe the stages of organizing distance learning, since only the correct and timely use of the material and technical complex ensures the achievement of positive educational results. Possible difficulties that arise can be solved when parents turn to a system of psychological and pedagogical support that provides socio-psychological and pedagogical conditions for successful development and education. This article is addressed to students of defectological faculties, practicing defectologists and tyflopедagogues.

**Key words:** inclusive education; inclusions; inclusive educational environment; tyflopедagogy; visual impairment; children with visual impairments; visual disturbances; information and communication technologies; informatization of education; informational educational environment; forms of education; distance learning; distance educational technologies; technical support; special educational conditions

Вопрос организации инклюзивного образования обучающихся с нарушением зрения в условиях дистанционного обучения является насущным для всей системы образования.

Согласно статье 5 Федерального закона от 29.12.2012 г. (№ 273-ФЗ) получение образования в Российской Федерации гарантируется каждому ребенку. Установленные Федеральным государственным стандартом начального общего образования обучающихся с ограниченными возмож-



ностями здоровья специальные условия получения образования предполагают возможность получения образования обучающихся с нарушением зрения по следующим вариантам:

*Вариант 4.1.* предназначен для образования слабовидящих обучающихся, которые достигают к моменту поступления в школу уровня развития (в том числе компенсаторных способов деятельности), близкого к возрастной норме.

*Вариант 4.2.* предназначен для слабовидящих обучающихся, которые не достигают к моменту поступления в школу уровня развития, близкого возрастной норме, не имеют дополнительных ограничений здоровья, препятствующих получению НОО в условиях, учитывающих их общие и особые образовательные потребности.

*Вариант 4.3.* предназначен для образования слабовидящих обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Особую трудность представляет реализация инклюзивного образования в условиях дистанционного обучения. Электронное обучение представляет собой процесс организации образовательной деятельности с применением информации, которая содержится в базах данных и информационно-телекоммуникационных сетях, обеспечивающих ее обработку и передачу по линиям связи указанной информации, что способствует взаимодействию обучающихся и педагогов. Данное взаимодействие осуществляется посредством дистанционных образовательных технологий.

При переходе обучающегося на обучение с применением электронных средств образовательная организация действует в соответствии с рекомендациями медико-социальной экспертизы (далее МСЭ) или психолого-медико-педагогической комиссии (далее ПМПК). На начальном этапе сотрудники школы знакомятся с личным делом обучающегося, затем проводят беседу с законными представителями слабовидящего обучающегося о возможности перехода на обучение с применением дистанционных образовательных технологий. Если обучение подобного формата возможно, то образовательное учреждение совместно с родителями определяют наличие специальных условий. К ним относят:

#### 1. Техническое обеспечение

– наличие специализированного мобильного программно-аппаратного комплекса;

– формирование комплекта периферийного оборудования с учетом индивидуальных потребностей слабовидящего обучающегося (тактильный дисплей, специальный принтер);

– предоставление демонстрируемой информации в ходе урока обучающемуся в удобном для него формате (индивидуальный просмотр на компьютере, тифлокомментирование).

## 2. Условия организации рабочего места обучающегося

– рабочее место дома должно определяться в соответствии с рекомендацией врача-окулиста;

– стол, за которым работает обучающийся, должен иметь матовую поверхность;

– одним из важнейших условий для нормального протекания сохраненных зрительных функций является освещенность рабочего места: норма 400–500 люкс при отсутствии светобоязни.

## 3. Организация процесса обучения:

– использование технологии тифлокомментирования, которая позволяет обучающимся с нарушением зрения (слепым) получить информацию о предмете через аудиальный канал восприятия;

– использование аудио-учебников, электронных тетрадей;

– увеличение на выполнение заданий в случае необходимости (учитываются индивидуальные особенности обучающегося).

## 4. Здоровьесберегающий режим:

– дозирование зрительной нагрузки (индивидуально ее рассчитывает врач-офтальмолог, но не более пятнадцати минут);

– выполнение зрительной гимнастики.

Организуя процесс дистанционного обучения слабовидящих обучающихся, следует придерживаться основных этапов:

1. Подготовительный – выявляют наличие или отсутствие необходимых технических средств, а также устанавливают уровень владения обучающимся гаджетом или персональным компьютером.

2. Процесс дистанционного обучения.

3. Заключительный – анализ эффективности получения школьных умений и навыков в период дистанционного обучения.

Психолого-педагогическое сопровождение присутствует, как и в традиционной системе обучения, так и в дистанционной. В обоих случаях данное определение рассматривается как система, обеспечивающая социально-психологические и педагогические условия для успешного развития и обучения каждого обучающегося. На основе этого выделяют следующие задачи психолого-педагогического сопровождения обучающихся в период временного дистанционного образовательного процесса:

– анализ уровня усвоения электронных материалов;

– анализ эффективности использования электронных ресурсов;

– учет психофизического развития обучающегося при переходе на дистанционное обучение;

– определение и создание условий для достижения хороших результатов и успешной социализации в условиях дистанционного обучения.

Родители могут в случае необходимости обратиться за помощью к специалистам, например, к психологу, ведь переход на новый непривыч-

ный формат обучения является стрессом как для слабовидящих обучающихся, так и для их родителей.

Таким образом, осуществление инклюзивного образования для обучающихся с нарушением зрения в условиях дистанционного обучения возможно, но при организации таких специальных условий, как должное материально-техническое обеспечение, правильная организация рабочего места и соблюдение здоровьесберегающего режима.

### Литература

1. Андронникова О. О., Евдокимова М. А. Методические основы организации и проведения программы психолого-педагогической поддержки формирования родительской компетентности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 2. С. 77–84.

2. Антонов Н. К. Азбука тифлопедагога : словарь-справочник. Москва, 2016. 278 с.

3. Байбородова Л. В. Взаимодействие школы и семьи : учебно-методическое пособие. Ярославль, 2003. 224 с.

4. Вачеян Л. А. Использование технологии тифлокомментирования в коррекционно-развивающей работе с незрячими детьми // Вестник костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. 2016. № 2. С. 210–216.

5. Григорьева Л. П., Шашевский С. В. Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения. М., 1990. 250 с.

6. Елифанцева Т. Б. Настольная книга педагога-дефектолога. Ростов-н/Д., 2007. 486 с.

7. Ермаков В. П., Якунин Г. А. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. М., 1992. 256 с.

8. Забрамная С. Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей : пособие для психол.-мед.-пед. комис. М. 2005. 32 с.

9. Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. Москва, 1999. 232 с.

10. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих : учеб. пособие. СПб., 1998. 271 с.

11. Социосфера : научно-методический и теоретический журнал / под ред. Б. А. Дорошина, И. Г. Дорошина, М. А. Антипова, 2014. № 1. 304 с.

12. Тинькова Е. Л., Козловская Г. Ю. Анатомо-физиологические и нейропсихологические основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения : учебное пособие. Ставрополь, 2009. 137 с.

13. Тифлооборудование, как средство получения информации незрячим и слабовидящим / сост. Н. А. Ланкина. Благовещенск, 2018. 228 с.

14. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Практикум по детской психологии. Москва, 1995. 291 с.

15. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Практикум по детской психологии : пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада. М., 1995. 156 с.

Научное издание

# **ИЗУЧЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ ФОРМАМИ ДИЗОНТОГЕНЕЗА**

Материалы  
XVIII Международной научно-практической  
конференции памяти профессора В. В. Коркунова  
в рамках плана мероприятий  
Года педагога и наставника в России

**12–13 апреля 2023 г.  
г. Екатеринбург, Россия**

Уральский государственный педагогический университет.  
620091 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.  
E-mail: uspu@uspu.ru



620091, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, [www.uspi.ru](http://www.uspi.ru)