

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт педагогики
Кафедра специального дефектологического образования



Международная студенческая научно- практическая конференция



Материалы
конференции

**«Молодежь и наука:
актуальные проблемы и
тенденции развития
специального и
инклюзивного
образования»**

г. Донецк
24 марта 2023 г.

Донецк
Издательство ДонГУ
2023

ББК Ч480.268я431
УДК 373:001–053.6:376
М754

Рекомендовано к изданию Ученым советом ФГБОУ ВО «ДонГУ»
(протокол №6 от 30 июня 2023 г.)

Редакционная коллегия:

И.А. Кудрейко (главный редактор), В.А. Кузьмина,
Т.С. Ручица (отв. секретарь), Ю.Я. Савенкова (тех. секретарь)

М754 Молодежь и наука: актуальные проблемы и тенденции развития специального и инклюзивного образования: Материалы Международной студенческой научно-практической конференции (Донецк, 24 марта 2023 г.). / под общей редакцией И.А. Кудрейко. – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2023. – 216 с.

Ответственность за содержание материалов, аутентичность цитат, правильность фактов и ссылок несут авторы.

В материалы Международной студенческой научно-практической конференции «Молодежь и наука: актуальные проблемы и тенденции развития специального и инклюзивного образования» вошли исследования по актуальным проблемам современной дефектологии, относящимся к теории и методике обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья

Освещенные в сборнике проблемы и направления их решения будут полезны научным работникам, преподавателям, студентам, аспирантам и докторантам, проводящим исследования в области дефектологии.

ББК Ч480.268я431
УДК 373:001–053.6:376

© Коллектив авторов, 2023

© Донецкий государственный университет, 2023

ПРОГРАММНЫЙ КОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ

Председатель:

Сторожев В.И., д-р техн. наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк).

Сопредседатель:

Кудрейко И.А., к.филол. наук, директор института педагогики ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк).

Заместитель председателя:

Кузьмина В.А., врио заведующего кафедрой специального дефектологического образования института педагогики ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк).

Ответственный секретарь:

Ручица Т.С., старший преподаватель кафедры специального дефектологического образования института педагогики ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк).

Члены оргкомитета:

Лондаренко С.Ю., старший преподаватель кафедры специального дефектологического образования института педагогики ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк).

Дерипас Н.В., старший преподаватель кафедры специального дефектологического образования института педагогики ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк).

Чайка Т.В., старший преподаватель кафедры специального дефектологического образования института педагогики ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк).

Попова Н.В., ассистент кафедры специального дефектологического образования института педагогики ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк).

Технический секретарь:

Савенкова Ю.Я., ассистент кафедры специального дефектологического образования института педагогики ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк).

Секция 1.
Теория и методика обучения и воспитания
детей с нарушениями психофизического
развития

УДК 376.37

**К ВОПРОСУ О КОРРЕКЦИИ ЗРИТЕЛЬНО-
ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Баранова О.Д., студентка 1 курса магистратуры
Научный руководитель: Кузьмина В.А., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы взаимосвязи общего недоразвития речи и нарушений зрительно-пространственного восприятия. Также в работе представлены направления коррекции зрительно-пространственного восприятия у детей с общим недоразвитием речи в системе логопедической помощи, рассмотрены примеры дидактических игр, способствующих формированию и коррекции зрительно-пространственного восприятия.

Ключевые слова: дети с общим недоразвитием речи, зрительно-пространственное восприятие, коррекционная работа, речевая деятельность, дидактические игры.

По определению, предложенному Р.Е. Левиной, **дети с общим недоразвитием речи** представляют собой группу детей со сложными речевыми расстройствами, при которых нарушено формирование всех компонентов речи, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

Данная категория детей имеет ряд неречевых особенностей, которые заключаются в нарушениях форм мышления, недостаточности внимания, трудностях произвольного запоминания, отставании в двигательной сфере, а также своеобразии зрительно-пространственного восприятия.

Изучением проблемы **зрительно-пространственного восприятия** занимались многие исследователи, в их числе **А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, Р.С. Немов, Д.А. Фарбер** и другие [2]. Говоря о роли речи в формировании зрительного восприятия, **А.Р. Лурия** отмечал: «...слово изменяет непосредственное восприятие предмета, оно выделяет его существенные признаки, делает восприятие предмета более устойчивым,

вносит в восприятие те формы анализа и синтеза, которые ребенок не мог бы сформировать в своем индивидуальном опыте» [1].

Отечественные исследователи в области логопедии отмечают, что дошкольники с ОНР воспринимают образ предмета в усложненных условиях с некоторыми трудностями: увеличивается время принятия решения, дети не уверены в правильности своих ответов, отмечаются ошибки опознания [2].

У детей с ОНР развитие зрительно-пространственного восприятия несколько отстает от нормы и характеризуется недостаточной сформированностью целостного образа предмета. **Т.Б. Филичева, В.К. Воробьева, С.Н. Шаховская, Г.В. Чиркина, В.П. Глухов** указывают на существенные трудности, которые испытывают дошкольники с ОНР при восприятии наглядного материала [4].

Р.И. Лалаева, Н.Я. Семаго и др. отмечали, что своеобразие пространственного восприятия может быть обусловлено нарушениями возможности объединения поступающих раздражителей в симультанные группы и анализа компонентов, входящих в их состав, которые вызваны поражением или недоразвитием теменно-затылочных отделов мозга [5, 6].

Выявление нарушений в развитии зрительно-пространственного восприятия в дошкольном возрасте поможет корректировать особенности пространственных представлений, а также не допустить развитие выраженных и стойких расстройств письменной речи (дисграфии и дислексии), нарушений счета (дискалькулии), которые могут сопутствовать или стать вторичным нарушением при общем недоразвитии речи.

Анализ научно-методической литературы по логопедии и специальной психологии позволяет составить общую картину о состоянии исследуемого вопроса и приводит к выводу о необходимости своевременной и тщательной коррекционной работы по развитию зрительно-пространственного восприятия у детей с общим недоразвитием речи.

В ходе коррекционной работы с детьми с ОНР необходимо решать коррекционные задачи, направленные на развитие зрительно-пространственного восприятия и формирование пространственных представлений, которые включают **такие направления**, как:

- развитие зрительного восприятия и **узнавания предметов и их элементов** (умение воспринимать форму предметов и их элементов, цвет, величину предметов, высоту, ширину, длину);
- обучение ориентировке в схеме собственного тела;
- обучение восприятию местоположения и удалённости предмета в пространстве (вверх – вниз, вперед – назад, дальше – ближе);
- обучение восприятию пространственных отношений между предметами, а также изменчивости пространственных отношений;

- обучение ориентировке на плоскости (на столе, на доске, на полу, на листе бумаги);
- развитие пространственных представлений по перцептивному действию.

Эффективным средством решения коррекционных задач по развитию зрительно-пространственного восприятия в системе логопедической работы с детьми с ОНР служат **дидактические игры**. Дидактические игры подбираются с учетом возраста детей, уровня речевого недоразвития, в соответствии с этапами логопедической работы. Например, в различных вариациях по степени сложности можно использовать следующие игры:

1. **«Отыщи спрятанное»**. Предложите ребенку найти спрятанный вами предмет или игрушку в комнате, следуя инструкциям. Например: «Встань лицом к столу и сделай 4 шага влево, повернись направо и сделай три шага» и т.д.
2. **«Части нашего тела»**. Попросите ребенка показать разные части тела: Левый глаз, правую руку и т.д. Данный вид заданий поможет сформировать умение ориентироваться в пространстве.
3. **«Ориентация в пространстве»**. На прогулке предложите ребенку рассмотреть окружающие предметы и назвать их относительно друг друга. Например: «Мусоровоз стоит около больницы», «Троллейбус едет слева от дедушки», «На лавке сидят дети и т.д.
4. **«Графический диктант по клеткам»**. Упражнения такого типа помогают не только развивать зрительно-пространственное восприятие, но и готовят руку к письму.
5. **«Сложи по образцу»**. Предложите ребенку сложить по образцу какой-либо предмет из сборного конструктора или кубиков.
6. **«Найди отличия в картинках»**.
7. **«Чего не хватает?»**. На рисунке изображены предметы, у которых художник не нарисовал какой-либо детали. Ребенок должен определить, чего не хватает и дорисовать.
8. **«Что изменилось?»**. Разложите перед ребенком игрушки или картинки (4-5 штук), предложите запомнить и закрыть глаза. Поменяйте картинки или игрушки местами и спросите, что же изменилось? [3].

Подводя итоги, отметим следующее: анализ научно-методической литературы по проблеме исследования показал, что у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи отмечаются существенные нарушения зрительно-пространственного восприятия, которые могут являться как следствием основного нарушения – нарушения речевой деятельности, так и быть обусловлены недоразвитием или повреждением головного мозга, выступая первичным компонентом в дефекте сложной структуры.

Исходя из этого, логопедическую помощь необходимо проектировать и реализовывать таким образом, чтобы в процессе коррекционных занятий на всех этапах работы с детьми с ОНР развитие зрительно-пространственного восприятия было одним из обязательных компонентов развития и коррекции речи. Дидактические игры, направленные на развитие зрительно-пространственного восприятия, являются одним из наиболее эффективных педагогических средств и позволяют создать оптимальные условия для решения коррекционных задач логопедической работы с детьми с ОНР дошкольного возраста.

Список литературных источников

1. Ахутина, Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – СПб.: Питер, 2008. – 320с.
2. Калягин, В.А. Логопсихология / В.А. Калягин. – М.: Академия, 2006. – 320 с.
3. Ахутина, Т.В. Диагностика развития зрительно-вербальных функций / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – М.: Академия, 2003. – 64 с.
4. Логопатофизиология: учеб. пособие для студентов / под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 321 с.
5. Лалаева, Р.И. Взаимосвязь в развитии интеллекта и языковой способности в детей при нормальном и нарушенном онтогенезе // Логопедия. – 2005. – № 1. – С. 5-11.
6. Семаго, Н.Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы / Н.Я. Семаго // Дефектология. – 2000. – № 1. – С.14-17.

УДК 159-056.26

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Быстрова А.Е., студентка магистратуры

*Научный руководитель: Кузнецова Е.С., канд. психол. наук,
заведующий кафедрой психологии АНО ВО «МГЭУ»
г. Москва, РФ*

Аннотация: в статье отражены основные критерии изучения состояния сформированности прогностической деятельности у младших школьников с интеллектуальными нарушениями: содержательный (исследуется по показателям: «умение понимать учебную задачу»), когнитивный («умение планировать свои действия», «умение анализировать условия выполнения задания»), регуляторный («способность к поисковому планированию», «владение способностью к прогнозированию») и мотивационный. Представлены уровни сформированности прогностической деятельности у младших школьников: низкий, средний, высокий.

В статье отражены методики изучения состояния сформированности прогностической деятельности младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: младшие школьники, прогностическая деятельность, планирование, учебные задания.

Развитие социальных навыков у младших школьников с ОВЗ, в частности с интеллектуальными нарушениями является актуальной задачей инклюзивного образования РФ. Одними из таких навыков являются умения делать прогноз, предвидеть возможные последствия ситуации или поведения, планировать свою деятельность – эти навыки относятся к прогностической деятельности. В начале изучения прогностических навыков у младших школьников с интеллектуальными нарушениями с целью выявления особенностей их развития была разработана специальная методика. Для ее создания на основе теоретического анализа и обобщения литературы по проблеме исследования были выявлены основные составляющие прогностических навыков ребенка младшего школьного возраста:

1. Умение согласно инструкции предвидеть необходимость действий для выполнения поставленной задачи.

2. Умение планировать и постепенно реализовывать, решать поставленные задачи.

3. Наличие осведомленности о предмете предлагаемых действий.

4. Формирование мотивационной сферы.

5. Формирование реальной временной составляющей прогнозирования.

6. Формирование прогностических способностей и ожиданий.

7. Формирование личностных качеств, необходимых для процесса прогнозирования и выполнения задачи по прогнозу (собранность, ответственность, мобильность).

На основе указанных компонентов прогностических навыков определены и описаны критерии успешности этого процесса у младших школьников с интеллектуальными нарушениями:

- содержательный критерий – общая осведомленность, осознание предмета предлагаемых действий, формирование временных представлений (сейчас-тогда), элементарные навыки понимания и последовательного формирования действий по плану, обобщению и сравнению;

- мотивационный критерий – формирование мотивации к учебной деятельности;

- когнитивный критерий – умение определять цель, планировать действия (задачи) для ее достижения, постепенно реализовывать поставленные задачи;

- регуляторный критерий – умение владеть прогностическими действиями, умение оценивать действия, выбирать пути решения

проблемы согласно собственной оценке, видение собственных ошибок, умение исправлять их самостоятельно, доводя действия до логического завершения.

Методы исследования: эмпирические – наблюдение, обследование, образовательный эксперимент, метод анализа тематических произведений, метод планирования и пути его реализации; статистические: количественная и качественная обработка результатов исследований, корреляционный анализ для установления значимых взаимосвязей и сравнительный анализ по критерию Фишера для доказательства значимости различий между двумя выборками (контрольной и экспериментальной). По определенным критериям были выбраны методы диагностики: методика диагностики отклонений в интеллектуальном развитии младших школьников (Н. М. Стадненко, Т.Д. Ильяшенко, А. Г. Обуховская) [4], методика диагностики уровня развития основ теоретического мышления младших школьников «Логические задачи» (А. З. Зак), методика «Диагностика особенностей разработки поискового планирования» (А. З. Зак), методика «Перечень наблюдений» (И.С. Нугаева), тест простых заданий (модификация теста «Интеллектуальная лабильность» ППМС – Центр компетенций (В.Е.Коваленко, Ю.А.Быстрова) [5; 8; 9].

На основе этих критериев определены уровни развития прогностических действий у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Низкий уровень характеризуется слабостью навыков прогнозирования и планирования собственных действий, случайными, неустойчивыми представлениями о результате каких-либо действий, отсутствием планов в учебной и личной деятельности, слабой ориентацией во времени при выполнении заданий, неспособностью даже с помощью взрослого человека проектировать деятельность и создавать план, пониманием событий прошлого только по случайным, незначительным признакам, неспособностью сравнить прошлое и будущее, невозможностью оценить зависимость настоящего от прошлых событий, неспособностью перенести сформированные навыки в новые условия, неспособностью обратиться за помощью, неспособностью и слабостью определения элементарных характеристик или признаков субъекта [2; 3; 6; 7].

Средний уровень характеризуется существующими, но неполными представлениями о результате каких-либо действий, умением планировать свои и поступки с помощью взрослого человека и принимать его цели как собственные убеждения, но такие цели при среднем уровне сформированности прогностических навыков являются неустойчивыми, недостаточно конкретными, со слабыми представлениями о результате собственных действий, которые носят фрагментарный характер, не имеют

четкой цели. Время событий частично осознается, социальные связи плохо налажены, а учащиеся не понимают точно, какие связи и действия им необходимы для достижения цели в деятельности [2; 3].

Высокий уровень характеризуется сформированностью полных знаний о результате каких-либо действий и необходимости их планирования, наличием цели, навыками ее последовательного достижения, умением планировать события, сравнивать свои достижения в прошлом и в настоящем, наличием сознательного отношения к собственным действиям, знанием необходимости установления социальных связей, навыками обращения за помощью в ситуациях выполнения сложной задачи [3].

Младшим школьникам с нарушениями интеллекта довольно сложно воспринимать многие формулировки личностных анкет. В связи с этим были отобраны задания, которые одинаково легко воспринимались младшими школьниками из общеобразовательных и специальных школ. Перед началом эксперимента были проведены беседы с обучающимися для определения понимания ими инструкций на основе речевых высказываний [1; 2; 3].

Итак, мы выбрали такие методы исследования, которые позволяют определить уровень развития прогностических навыков у младших школьников с интеллектуальными нарушениями на стадии констатации. Анализ результатов констатирующего исследования позволит разработать и применить на практике особый метод формирования прогностической деятельности как основы социализации у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Список литературных источников

1. Быстрова, Ю. А. Основы специальной психологии и педагогики : Учебник / Ю. А. Быстрова, С. Н. Савинков, А. Е. Быстрова. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью "Издательство "КноРус", 2023. – 142 с. – ISBN 978-5-406-06194-7. – EDN JRRNUS.
2. Быстрова Ю.А. Развитие социальной компетентности у подростков с ОВЗ в условиях инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 6. С. 102—114. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270608>
3. Быстрова, Ю. А. Развитие ценностных ориентаций у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях психолого-педагогического сопровождения / Ю. А. Быстрова, А. Е. Быстрова // Вестник Московского гуманитарно-экономического института. – 2021. – № 3. – С. 314-332. – DOI 10.37691/2311-5351-2021-0-3-314-332. – EDN ZBPPYE.
4. Стадненко Н. М., Ильяшенко Т. Д., Обуховская А. Г. Методы диагностики отклонений в интеллектуальном развитии младших школьников. Второе издание, переработанное и дополненное. Каменец Подольский : Издательство ЧП Зволейко Д.Г., 2006. – 36 с.
5. Bystrova Yu.A., Kovalenko V.Ye, Zan O. Condiciones psicológicas y pedagógicas para el desarrollo de competencias predictivas de los alumnos de primaria con discapacidad intelectual mediante bellas artes. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v.

33, n. 00, p. e022019, 2022. DOI: 10.32930/nuances.v33i00.9497.

6. Bystrova Yu., Kovalenko V., Kazachiner O. Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments // Journal for Educators, Teachers and Trainers. 2021. Vol. 12(3). P. 101—114. DOI:10.47750/jett.2021.12.03.010

7. De Verdier, K. Children with blindness: Developmental aspects, comorbidity and implications for education and support. // Stockholm University, Faculty of Social Sciences, Department of Special Education. – 2018. – p. 124 p.

8. Kovalenko, V., Bystrova, Y., & Sinopalnikova, N. (2021). Características de compreensão e atitude emocional em relação às normas morais e sociais de alunos com deficiência intelectual. *Laplace Em Revista*, 7(3A), p.575-588.

9. Suzanne H. Verver, Mathijs P.J. Vervloed & Bert Steenbergen. Facilitating Play and Social Interaction between Children with Visual Impairments and Sighted Peers by Means of Augmented Toys. // *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. – Volume 32. – 2020. – p. 93–111.

УКД 376.37

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ С ОНР, ЕЕ ОСОБЕННОСТЬ И ВАЖНОСТЬ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ

*Дзержко В.В., студентка 1 курса, магистратуры
Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: в статье представлен теоретический анализ литературы, раскрывающий особенности игровой деятельности детей с общим недоразвитием речи. Описаны виды игр, которые способствуют коррекции данного нарушения.

Ключевые слов: общее недоразвитие речи, игровая деятельность, дошкольный возраст.

Речь является важнейшей психической функцией человека, которая играет большую роль в становлении личности. Нарушение этой функции приводит к существенным трудностям в формировании межличностных отношений.

По определению Л.С. Волковой нарушение речи представляет собой расстройство, отклонение от нормы в процессе функционирования механизмов речевой деятельности [3].

Наиболее актуальным вопросом в логопедии является проблема преодоления общего недоразвития речи у детей в дошкольном возрасте. По определению Левиной Р.Е. общее недоразвитие речи (далее ОНР) – это тяжёлое нарушение речи, при котором нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой

сторонам, при сохранном слухе и интеллекте. Для всех детей с данным речевым нарушением характерно позднее появление речи, нарушение фонематического слуха, грамматического строя речи, ограниченный словарный запас, особенности звукопроизношения.

В исследованиях многих авторов, таких как Б.М. Гриншпун, Н.С. Жуковой, В.К. Воробьева, Е.М. Мастюковой, В.А. Ковшикова, Т.Б.Филичевой и др., указывается, что у детей с общим недоразвитием речи ограниченный словарный запас, полное или частичное отсутствие грамматических форм, нарушение восприятия звукового образа слов, а также изменение темпа и плавности речи. Все это в разной степени влияет на игровую деятельность, возникают особенности поведения в игре.

Для детей с общим недоразвитием речи игровая деятельность является одним из важных условий всестороннего развития личности.

Л.С. Выготский считал, что игра в дошкольном возрасте создаёт зону ближайшего развития. Через игру усваивается общественный опыт, развиваются высшие психические функции, в том числе и речь.

Именно в игровой деятельности создается возможность для формирования межличностных отношений в коллективе сверстников.

Согласно концепции Л.С. Выготского, развитие ребенка происходит в форме присвоения общественного исторического опыта человечества, на основе общения, которое выполняет функции развития, познания, воспитания и обучения.

Для детей с общим недоразвитием речи в игре характерно отставание в точном воспроизведении действий с предметами, нарушение последовательности игровых действий, упущение основных частей игры.

В игровой деятельности дошкольники с нарушениями речи склонны к пассивности, замкнутости, боязни насмешек со стороны сверстников, негативизму, что приводит к трудностям в установлении контакта с другими детьми.

В исследованиях Е.А. Пожиленко был освещен вопрос необходимости улучшения качества игровой деятельности у детей с общим недоразвитием речи, так как посредством этого улучшается состояние речи, поведения, психических функций и познавательных процессов. Игровая деятельность у детей с нарушениями речи складывается под руководством взрослого и его направляющим словом.

В начале игровые действия осуществляются при ограниченном речевом общении, что приводит к сокращению объема игр и ограниченности сюжета. Основные свои знания и впечатления дети с ОНР получают в целенаправленной игровой деятельности, когда у них возникает потребность в словесном общении, закрепляются речевые навыки, полученные на логопедических занятиях.

Логопедическая работа с дошкольниками с ОНР проводится учителем-логопедом в ДОУ. В коррекционной группе создается наиболее

благоприятный речевой режим и организуется предметно-развивающая среда, которая способствует развитию самостоятельности, активности и творческого потенциала. Она оснащена всем необходимым для сюжетно-ролевых игр, в которые дети могут играть самостоятельно или под руководством педагога.

Поскольку коррекционная работа должна проводиться с использованием ведущего вида деятельности, то игра будет наиболее доступным и эффективным методом коррекционной работы с дошкольниками. В связи с чем, в коррекционной работе по преодолению общего нарушения речи у детей дошкольного возраста основную роль занимают именно игры. Занятия с использованием игровых методов повышают эффективность коррекции, мотивируют ребенка, вырабатывают умение подчиняться правилам, следовать указаниям, обогащает. В качестве игровых методов чаще используют дидактические игры, воображаемые ситуации, загадки, сюрпризные моменты с игрушками, инсценировки, соревнования.

Важным видом игры, который присутствует на каждом занятии, является дидактическая игра. Дидактическая игра позволяет уточнить, закрепить и систематизировать знания детей. В качестве основной цели дидактической игры является обучение, которая скрыта для детей игровой задачей.

В зависимости от используемого материала дидактические игры делят на настольно-печатные, с предметами и речевые игры. Для игры с предметами чаще всего используют пирамидки, матрешки, шары, бочонки, мозаику, различный природный материал. Настольно-печатные игры направлены на уточнение представлений об окружающем, систематизацию знаний, развивают мыслительные процессы и операции. К ним относятся: лото, домино, разрезные картинки, мемо, лабиринты и другие. Одной из распространенных игр, в работе логопеда это лото, которое позволяет закрепить словарный запас детей по той или иной лексической теме. Например, лото «В мире растений» позволяет закрепить слова-обобщения (цветы, деревья, овощи, фрукты, ягоды), активизировать словарь ребенка по данным темам. Игра проходит по общему правилу игры в лото. Когда все маленькие карточки будут розданы, каждый играющий должен назвать одним словом всю группу своих слов-названий растений [2].

Речевые игры благоприятно влияют на развитие речи детей с ОНР дошкольного возраста. Они способствуют сенсорному и когнитивному развитию, совершенствуют грамматическую сторону речи, помогают закрепить уже имеющиеся знания и умения. В речевых играх создаются ситуации, в которых дети психологически готовятся к общению, также тренируются в правильном речевом выборе, что в свою очередь готовит их к овладению самостоятельной связной речью. В эту группу входит большое количество народных игр типа «краски», «черное и белое» и др.

Игры развивают внимание, сообразительность, быстроту реакции, связную речь. Примером является игра «Замкни цепочку». В ней к первому слову подбирается слово, начинающееся с того звука, каким заканчивается первое слово, третье слово должно начинаться с последнего звука второго слова и так далее. Проводиться такая игра может с разным количеством детей.

Для детей с нарушениями речи игра является основным источником получения жизненного опыта и знаний. Игровая деятельность служит способом стимулирования речевой активности детей, так как важное значение играет эмоциональный отклик. Благодаря игре дети раскрепощаются, фантазируют, перевоплощаются, что положительно сказывается на речевом развитии дошкольников [1].

Рассмотрев особенности игровой деятельности детей можно сделать вывод, что игра, как деятельность у детей с ОНР имеет свои особенности, а обучение детей игре, способствует развитию познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, а также совершенствует навыки общения со сверстниками и взрослыми. Именно с помощью разнообразных игр возможно проведение эффективной логопедической работы.

Список литературных источников

1. Зайцева, Н. В. Игровая деятельность как средство повышения речевой активности у детей с общим недоразвитием речи / Н. В. Зайцева, Л. М. Пугачева. – Вопросы дошкольной педагогики. – 2022. – № 1 (49). – С. 9-12.
2. Кудрина, Л. В. Дидактическая игра как основной метод обучения в группах для детей с ОНР / Л. В. Кудрина, Н. П. Кислинская, Г. И. Панфиленко. // Педагогическое мастерство : материалы IX Междунар. науч. конф. – Москва: Буки-Веди, 2016. – С. 137-139.
3. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – 512 с.
4. Пожиленко, Е.А. Энциклопедия развития ребенка: для логопедов, воспитателей, учителей начальных классов и родителей / Е.А. Пожиленко. – СПб: КАРО, 2006. – 264 с.

РАЗВИТИЕ ГРУППОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Дронова В.А., студентка 2 курса магистратуры
Научный руководитель: Быстрова Ю.А., д-р психол. наук, доцент,
ведущий научный сотрудник ИППО «МГППУ»,
г.Москва, РФ

Аннотация: в статье описан эксперимент по групповому взаимодействию учеников старших классов с интеллектуальными нарушениями развития, расстройствами аутистического спектра (РАС) и ДЦП. В ходе эксперимента изучалась возможность подростков с ОВЗ взаимодействовать в группе сверстников и выполнять совместные задачи.

Ключевые слова: групповое взаимодействие, дети с ограниченными возможностями здоровья, ментальные нарушения.

Ментальные нарушения – это тяжелые нарушения психического развития, при котором страдает, прежде всего, поведенческая сфера и сфера познания. Дети с ментальными нарушениями здоровья, расстройствами аутистического спектра (РАС) и ДЦП являются одними из самых уязвимых слоев населения в России. Они испытывают трудности в обобщении понятий, тяжело устанавливают причинно-следственные связи, плохо запоминают информацию, имеют сложности в общении. Именно поэтому такие дети нуждаются в специально организованном сопровождении в условиях инклюзивного или специального образования. Основная задача в обучении таких детей – развитие навыков чтения, счета, правописания, а самое главное – умение ориентироваться в быту [4, 5, 6]. Помимо этих навыков, навык группового взаимодействия является одним из наиболее значимых для детей с ментальными нарушениями и РАС, потому как через коммуникацию ребенок социализируется, познает себя и других, становится частью общества [3, 8, 9].

Ученые доказали, что совместная деятельность у детей с интеллектуальными особенностями формируется с осложнениями (Ю.А. Быстрова, И. В. Ананьев, В. Н. Синев) [1, 2]. В силу отсутствия эмоционально-волевого контроля, а также из-за нарушений речи, такие дети не могут долго сосредоточиться на разговоре, понять его, детям трудно определять эмоции, их общение чаще ситуационное. При этом, детям с РАС и интеллектуальными нарушениями нужно внимание взрослых, помощь и поддержка, которые им оказывались постоянно при взрослении. В рамках психолого-педагогического сопровождения таких детей в общеобразовательных школах предусмотрены ставки тьюторов, но из-за их постоянного присутствия, помощи и контроля над деятельностью

тьюторантов у последних не формируется самостоятельность, а также не формируются контакты со сверстниками [10, 11].

В этой статье описан эксперимент по выявлению уровня группового взаимодействия у детей с ОВЗ, так как для успешной жизни в социуме этот навык важно развивать так же, как и базовые бытовые навыки.

Описание цели эксперимента

Цель эксперимента состояла в том, чтобы выявить, могут ли подростки с интеллектуальными нарушениями, РАС и ДЦП работать в команде и насколько хорошо у них это получается.

Описание условий эксперимента

В эксперименте участвовали учащиеся старших классов Центра инклюзивного образования «Южный», 12 человек. Из них 3 ребенка с ДЦП, 4 человек с РАС и 5 обучающихся с ментальными нарушениями развития.

В ходе эксперимента использовались письменные принадлежности (ручки, карандаши, фломастеры и краски), а также 3 ватмана. Участников поделили на 3 группы по 4 человека, всем было дано одно и то же задание – нарисовать командой общий рисунок на любую тематику, у каждой группы должен был получиться один рисунок. На выполнение задания было дано 20 минут.

В ходе эксперимента обучающимся была оказана поддержка тьюторов (в процессе рисования они не принимали участия, но давали обучающимся подсказки по использованию материалов).

После завершения задания, у каждой группы старшеклассников спросили, на какую тему у них нарисован рисунок и какое у него будет название.

Описание полученных результатов

Первая группа продемонстрировала ватман, на котором было 4 разрозненных рисунка с разных сторон, никак друг с другом не связанных, тематика и цвета были разные, даже предметы использовали разные – кто-то только карандаши, а кто-то из членов команды только краски. На вопрос, какая общая тематика рисунка, участники самостоятельно не смогли ответить. Каждый описывал только свой участок рисунка, лишь общими усилиями тьюторов и учеников удалось придумать тему и название рисунку.

Вторая группа показала похожий рисунок из составляющих частей, но у них была похожая тема, видимо заданная кем-то из участников изначально, канцелярские товары и цвета все равно использовали различные. На вопрос о тематике участники смогли ответить и назвали общую морскую, название после безрезультатных расспросов за учеников придумал тьютор.

Третья группа продемонстрировала цельный рисунок, с единой тематикой, нарисованный только красками. После расспросов выяснилось,

что один из участников команды взял на себя роль лидера и раздавал задания другим детям в команде. Тема была выбрана им, способ и материалы для рисования тоже. Другие участники в обсуждении не участвовали, тему и название придумал только участник команды – лидер.

Выводы

По результатам эксперимента можно сделать вывод, что совместная деятельность дается подросткам с интеллектуальными нарушениями и РАС с трудностями. Обучающиеся практически не взаимодействуют друг с другом в ходе групповой деятельности, они не могут договориться и сделать что-то совместно. Было видно, что без помощи тьюторов и сопровождающих, детям трудно принять решение, начать работу.

Данный эксперимент может использоваться в дальнейшем изучении группового взаимодействия у детей с ментальными нарушениями здоровья и РАС, а также педагогами и тьюторами для разработки специальной программы по внедрению групповых взаимодействий в обучении.

В старших классах школы обучающиеся с ОВЗ уже обладают достаточными базовыми навыками и умениями, используя которые можно планомерно прививать им навыки общения и группового взаимодействия. Им стоит давать больше свободы, поощрять порывы к самостоятельности, организовывать для учеников совместную деятельность и взаимодействие.

Педагогам и тьютерам стоит обратить внимание на такие аспекты социального и группового взаимодействия:

- характер ситуации взаимодействия (ребенок с интеллектуальными нарушениями должен уметь общаться в бытовых, игровых, профессиональных беседах и т.п.);
- внимание и сосредоточенность на собеседнике;
- методы взаимодействия (ребенок должен уметь сам спросить необходимую информацию, вступить в диалог).

Таким образом, развивая коммуникативные навыки у обучающихся с ментальными нарушениями здоровья и РАС, мы обеспечиваем более успешное будущее таким детям, способствуем их социализации, интеграции в общество, прививаем навыки адекватного поведения.

Список литературных источников

1. Ананьев, И. В. Включение лиц с ментальными нарушениями в профессионально-трудовую деятельность (опыт работы социального предприятия «Особая сборка») / И. В. Ананьев, Ю. А. Быстрова. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью "Издательско-полиграфический центр "КАРО", 2021. – 144 с. – ISBN 9785992515350. – DOI 10.34829/KARO.978-5-9925-1535-0.
2. Ананьев, И. В. Методика формирования операционно-технологической компетентности у лиц с интеллектуальными нарушениями (на примере социального предприятия "особая сборка") / И. В. Ананьев, Ю. А. Быстрова // Вестник МГЭИ (on line). – 2021. – № 1. – С. 317-334. – DOI 10.37691/2619-0265-2021-0-1-317-334.
3. Быстрова, А. Е. Технология подготовки и сопровождаемого трудоустройства выпускников с рас / А. Е. Быстрова, В. А. Дронова // Лучшая педагогическая разработка

2021 : Сборник статей Международного профессионально-исследовательского конкурса, Петрозаводск, 22 декабря 2021 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2021. – С. 71-80. – EDN OSIVWC.

4. Быстрова, Ю.А. Возможности психологической поддержки и сопровождения молодых людей с интеллектуальными нарушениями при трудоустройстве / Ю.А. Быстрова // Консультативная психология и психотерапия. 2022. – Т. 30. – № 4. – С. 143-162. DOI: 10.17759/cpp.2022300408

5. Быстрова, Ю. А. Подготовка к профессионально-трудовой деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями / Ю. А. Быстрова // Культурно-историческая психология. – 2022. – Т. 18. – № 2. – С. 54-61. – DOI 10.17759/chp.2022180206. – EDN CQQPQT.

6. Быстрова, Ю.А. Развитие социальной компетентности у подростков с ОВЗ в условиях инклюзивного образования / Ю.А. Быстрова // Психологическая наука и образование. 2022. – Т. 27. – №6. С. 102-114. DOI: 10.17759/pse.2022270608

7. Быстрова, Ю. А. Сформированность когнитивного компонента готовности к профессионально-трудовой деятельности у лиц с интеллектуальными нарушениями / Ю.А. Быстрова. // Вестник МГЭИ (on line). – 2021. – № 2. – С. 159-173. – DOI 10.37691/2619-0265-2021-0-2-159-173. – EDN OFWBCF.

8. Быстрова, Ю. А. Технология включение лиц с ментальными нарушениями в профессионально-трудовую деятельность (на примере социального предприятия "особая сборка") / Ю. А. Быстрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-3. – С. 334-338. – EDN WMGYXH.

9. Дронова, В. А. Социализация лиц с интеллектуальными нарушениями в контексте освоения трудовой деятельности / В. А. Дронова // Вестник МГЭИ (on line). – 2021. – №3. – С. 161-175. – DOI 10.37691/2619-0265-2021-0-3-161-175. – EDN VKAMGS.

10. Профессиональная подготовка тьюторов, сопровождающих обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования : методические рекомендации для педагогических вузов и институтов развития образования / авт. колл. : Е.В. Самсонова [и др.] ; под ред. Е.В. Самсоновой. – М. : МГППУ, 2022. – 142 с.

11. Самсонова Е.В. Тьюторское сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования / Е.В. Самсонова, Ю.В. Мельник, И.В. Карпенкова // Клиническая и специальная психология. 2021. – Т. 10. – № 2. – С. 165-182. DOI:10.17759/cpse.2021100210

ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

*Иванова Д.В., студентка 2 курса бакалавриата
Научный руководитель: Попова Н.В., ассистент
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: в данной статье рассмотрены теоретические аспекты изучения зрительного восприятия лиц с нарушениями зрения. Раскрыты особенности зрительного восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Ключевые слова: нарушение зрения, дошкольник, дети, восприятие, слабовидящие дети.

Дети с нарушениями зрения - это дети с особыми образовательными потребностями, которые нуждаются в особой психолого-педагогической помощи, а также в организации особых условий для их воспитания. К сожалению, число детей с нарушениями зрения растет с каждым годом.

Нарушение зрения у детей является одной из главных проблем современного общества, ведь 80% информации, получаемой ребенком, проходит через зрительный анализатор. Нарушение функций зрения приводят к сокращению и редуцированию зрительных ощущений у лиц с нарушениями зрения. Изменения в сфере ощущений, то есть на первой ступени чувственного отражения, неизбежно сказываются на следующем его этапе – восприятии.

Восприятие – это отражение объектов и явлений, целостных ситуаций объективного мира во всей совокупности их свойств и частей, оказывающее непосредственное воздействие на органы чувств.

Педагогический словарь трактует понятие «восприятие» как «психический процесс, возникающий в результате воздействия физических раздражителей на рецепторную поверхность анализаторов, отражающий объекты и явления действительности в их свойствах и свойствах в целом». Восприятие, по словам А.Р. Лурия, представляет собой сложный процесс, основанный на сенсомоторных и речевых операциях. Перцептивная активность человека является результатом совместной работы нескольких аналитических систем, которые близки к процессам визуального мышления.

Подчеркнем, что в работах С.Л. Рубинштейна восприятие рассматривается как чувственное отражение объекта или явления объективной реальности, воздействующего на наши органы чувств[5]. С точки зрения А.Н. Леонтьева, восприятие – это деятельность, имеющая

перцептивную цель, задачи, действия, операции, продукт – образ и когнитивные мотивы. Рассматривая работы Б.Г. Мещеряковой, восприятие следует понимать как процесс формирования с помощью активных действий субъективного образа целостного, непосредственно воздействующего на анализаторы.

Итак, проанализировав исследования различных ученых, мы понимаем под восприятием сложный процесс, который отражает в сознании человека свойства объектов или явлений, когда они непосредственно воздействуют на органы чувств.

Современными научными исследованиями доказано, что нарушение зрения приводит к ослаблению свойств восприятия, что приводит к снижению качества представлений человека о явлениях и предметах окружающего мира.

Проблема развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения изучалась многими психологами, педагогами, офтальмологами. Так, Т.А.Подугольникова и Г.И. Рожкова утверждают, что у детей данной категории нарушается адекватность восприятия окружающего мира. Это выражается в формировании обеднённых зрительных образов, в искажённом восприятии пространственных отношений, неточной оценке скорости и направления движения, в затруднении при определении цветовых оттенков, в нарушении зрительно - моторной координации.

Слабовидящие дети испытывают трудности с восприятием и наблюдением за объектами и явлениями действительности. Многие признаки предметов и явлений природы (цвет, свет, размер, форма и т.д.) не воспринимаются ими непосредственно. Если цветовосприятие слабовидящего ребенка нарушено, то цветовые характеристики воспринимаемого оттенка исчерпаны. Они испытывают большие трудности в оценке пространственных признаков: расстояния, положения, направления и т.д. При выраженной близорукости или дальнозоркости слабовидящие дети могут не заметить некоторых внешне слабо выраженных признаков, важных для характеристик объекта. Это резко обедняет сенсорный опыт ребенка, затрудняет ориентировку в пространстве, нарушает гармонию развития сенсорных и интеллектуальных функций, что, несомненно, сказывается на развитии зрительного и наглядно-воображаемого мышления [1].

Безусловно, в условиях специального обучения, у детей с нарушениями зрения, развиваются другие анализаторы (тактильный, слуховой, двигательный и т.д.), которые и составляют сенсорную основу для компенсации нарушений зрения.

Зрительное восприятие активно развивается в дошкольный период под влиянием различных видов деятельности: рисования, планирования, чтения книг, просмотра фильмов, занятий спортом, музыки, прогулок и т.д.

Значение зрительного восприятия в жизни дошкольника велико, потому что оно закладывает основу для развития мышления, речи, памяти, внимания, воображения. И хотя эти процессы играют ведущую роль в младшем школьном возрасте, а восприятие является вспомогательной функцией, оно будет продолжать развиваться.

Л.И. Плаксина выделила следующие особенности зрительного восприятия детей с нарушениями зрения дошкольного возраста [2]:

1. *Замедленность зрительного восприятия.* Эта особенность заключается в том, что детям с нарушениями зрения требуется гораздо больше времени, чтобы заметить и усвоить предлагаемый им материал.

2. *Низкая дифференцированность зрительного восприятия.* Сущность этой особенности в том, что дети с ослабленным зрением недостаточно хорошо различают похожие объекты, когда их узнают.

3. *Узость объема зрительного восприятия.* Эта особенность заключается в том, что дети с нарушениями зрения часто не видят признаков, важных для распознавания в обозреваемом предмете, судят об объектах по первому впечатлению.

4. *Недостаточная константность зрительного восприятия.* Суть этой особенности в том, что нарушение постоянства восприятия мешает детям хорошо ориентироваться в пространственном расположении предметов, воспринимать глубину пространства, распознавать объекты в измененных пространственных положениях.

5. *Инактивность зрительного восприятия.* Данная особенность заключается в том, что слабовидящий ребенок, глядя на какой-либо предмет, не проявляет желания рассмотреть его во всех деталях, понять все его свойства. Доволен самым общим признанием предмета.

Особенности зрительного восприятия детей с нарушениями зрения детально изучены советскими психологами И. М. Соловьевым, К.И. Вересотской, Е. М. Кудрявцевой. Ими отмечено, что дети с нарушениями зрения плохо различают сходные предметы при их узнавании, например, принимают белку за кошку, компас — за часы и тому подобное [3].

Экспериментальное исследование Л. И. Плаксиной было сосредоточено на изучении того, как слабовидящие дети различают цвета и оттенки. Исследование показало, что в условиях, когда дети с нормой зрения объединяют похожие цвета только в одну группу, слабовидящие дети объединяют множество слегка похожих оттенков в одну и ту же группу. При распознавании объектов дети воспринимали такие объекты как идентичные, которые, на самом деле, не были одинаковыми. Они не замечали небольших различий, распознавание которых было доступно их обычным сверстникам [4].

Таким образом, основными особенностями зрительного восприятия дошкольников с нарушениями зрения являются: фрагментарная

искаженность восприятия одного или нескольких окружающих предметов; затруднения в установлении причинно-следственных связей между предметами и явлениями; замедленность восприятия, суженный объем воспринимаемого материала; плохая дифференциация выражений лиц людей, изображенных на картинке, значительные трудности в понимании сюжета картин и пейзажей.

На основании вышесказанного, мы можем сделать вывод, что у детей с нарушениями зрения возникают сложности ориентировки в окружающем мире, наблюдается неполнота и фрагментарность восприятия предметов, процессов и явлений окружающей действительности, что отрицательно сказывается на овладении знаниями и умениями. Все это влечет за собой заметные и самые разнообразные недостатки в поведении, соматическом состоянии, что может привести к нервно-психическим нарушениям, а также может существенно осложнить процесс социальной адаптации детей с нарушением зрения.

Список литературных источников

1. Борисова, Е.А. Особенности зрительного восприятия детей с нарушением зрения / Е.А. Борисова // ИЦ ФГБОУ ВПО «ПГУ им. Шолом-Алейхема», 2014. – 154с.
2. Плаксина, Л. И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения / Л. И. Плаксина. – Калуга: Адель, 1998. – 118 с.
3. Плаксина, Л.И. Развитие зрительного восприятия в процессе предметного рисования у детей с нарушением зрения: учебно-методическое пособие для педагога-дефектолога. – М.: Гуманитар. изд. центр Владос, 2008. – 87 с.
4. Ремезова Л.А. Формирование у детей с нарушением зрения представлений о величине и измерении величин: Методическое пособие. / Л.А. Ремезова, Л.В. Сергеев., О.Ф. Юрлина – Самара.: Изд-во СГПУ, 2004. – 227 с.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Издательство АСТ, 2020 – 960 с..

УДК 376.3

К ВОПРОСУ О ЗНАЧЕНИИ РАННЕЙ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

*Коляда М.Ю., студентка 2 курса бакалавриата
Научный руководитель: Кузьмина В.А., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: в данной работе рассматриваются вопросы ранней диагностики и коррекции нарушений психофизического развития детей, раскрывается состояние изученности комплекса проблем, касающихся психофизического здоровья детей

раннего возраста. Показаны основные этапы диагностики недостатков развития детей с ограниченными возможностями здоровья, а также выявлена значимость ранней диагностики для детей с особенностями.

Ключевые слова: ранняя психолого-педагогическая диагностика развития, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), психофизическое развитие, психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк).

Данные всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) свидетельствуют, что число детей с ограниченными возможностями здоровья в мире достигает 13% (3% детей рождаются с недостатками интеллекта и 10% детей с другими психическими и физическими недостатками). Всего в мире около 200 миллионов детей с ограниченными возможностями. Сегодня практически в каждой пятой семье рождается ребенок с физическими или умственными недостатками в развитии. Чем раньше у него обнаружат нарушения, тем раньше его родители обратятся к различным специалистам, которые смогут оказать квалифицированную помощь.

Ранняя психолого-педагогическая диагностика развития детей во всем мире признана основополагающим направлением специальной педагогики и психологии. Ранняя диагностика проводится от рождения до 3 лет. Маленький ребенок в этом возрасте особо восприимчив в отношении обучения и развития психических функций, но в то же время он наиболее уязвим в плане различных явлений, вызывающие существенные отклонения в психическом развитии. Общеизвестно, что оказание медико-психолого-педагогической помощи с первых месяцев жизни позволяет достичь принципиально иных результатов, чем при начале коррекционной работы в дошкольном и школьном возрасте. Ранний возраст является определяющим для развития ребенка. На этом этапе развиваются моторные функции, ориентировочно-познавательная деятельность, речь, формируется личность. В идеальном случае ребёнку, имеющему нарушения психофизического развития, коррекционная помощь должна оказываться практически сразу же после его рождения, в этом случае существенно повышается потенциальная вероятность успешного обучения в дошкольном учреждении общеразвивающего типа, а в последствии и в общеобразовательной школе [3].

Психолого-педагогическая диагностика – это оценочная практика, направленная на изучение индивидуально-психологических особенностей ребёнка и социально-психологических характеристик детского коллектива с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса[1].

Успешность воспитания, обучения и социализации детей с нарушениями психического или (и) физического развития находится в зависимости от точной и правильной оценки способностей развития и их возможностей. Данную проблему решает комплексная диагностика нарушений развития. Именно она считается первоначальным и весьма

значимым шагом в системе мероприятий, которые обеспечивают специальное обучение, коррекционно-педагогическую и психологическую помощь. Ранняя психолого-педагогическая диагностика дает возможность своевременно обнаружить у ребенка нарушения в развитии, установить оптимальный педагогический план воспитания и обучения, обеспечить персональное психолого-педагогическое сопровождение ребенка, которое будет соответствовать его психофизическим отличительным чертам.

Начиная с 1980-х годов вопросы организации ранней помощи детям с нарушениями в развитии находят отражение в документах Министерства просвещения. В 1990-е года по заданию Министерства образования РФ Институтом коррекционной педагогики российского авторского общества (РАО) на основе онтогенетического и деятельностного подходов была разработана технология психолого-педагогической диагностики детей раннего и дошкольного возраста, в дальнейшем апробированная в различных регионах Центральной России. Комплект диагностических материалов профессора Е. А. Стребелевой был внедрен в деятельность региональных и городских психолого-медико-педагогических комиссий и эффективно используется в настоящее время [2].

Исследования В.И. Лубовского на сегодняшний день играют существенную роль для развития диагностики отклонений в развитии. Ещё в 1970-е годы, когда он занимался проблемами диагностики психического развития, им были выдвинуты положения, с помощью которых диагностика должна была стать более точной и объективной. Таким образом, Владимир Иванович, отмечая наличие общих и специфических нарушений для каждой категории детей, которые имеют какие-либо нарушения в развитии, свидетельствует о возможностях и перспективах развития дифференциальной диагностики. Лубовский в своих трудах выделяет значимость сочетания количественной оценки уровня развития психических функций вместе с качественным, структурным анализом. Нужно отметить, что он делает акцент именно на последнем, на качественном показателе. В данном случае уровень развития этой либо другой функции имеет содержательную характеристику, а не проявляется только в относительных баллах. Такого рода подход является крайне плодотворным, это доказано на практике несколькими поколениями педагогов [4].

На основе результатов многолетней исследовательской и практической деятельности специалистов института коррекционной педагогики РАО (Е.А. Стребелева, Н.Н.Малофеев и др.) была разработана проективная модель системы ранней помощи. Диагностика нарушений развития должна состоять из трех этапов.

Скрининг является первым этапом диагностики и выявляет наличие отклонений в психофизическом развитии ребенка без точных характеристик их характера и глубины.

Дифференциальная диагностика отклонений в развитии является вторым этапом, задачей которого является определение типа (вида, категории) нарушений развития. Его результаты определяют направления воспитания ребенка, вид и программа учебного заведения, т.е. соответствующий педагогический маршрут, подходящий особенностям и способностям ребенка. Ведущая роль на данном этапе играет работа психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк).

Завершает диагностику этап, который носит феноменологический характер. На этом этапе специалисты выявляют индивидуальных и личностных особенности ребенка. Определяются особенности познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, работоспособности, присущие только этому ребенку. В дальнейшем их придется учитывать при организации с ним индивидуальных работ по обучению и развитию. На данном этапе на основании диагноза разрабатываются индивидуальные программы коррекционной работы с ребенком. Важное место здесь занимает деятельность психолого-медико-педагогических консультаций (ПМПк) образовательных учреждений [5].

К сожалению, в наше время в детских садах и общеобразовательных школах есть дети с нарушениями развития, которым по каким-либо причинам не предоставляется и не оказывается специальная помощь. Существенную по количеству группу здесь составляют дети с нерезко выраженными нарушениями. Проявление этих трудно выявляемых отклонений в развитии двигательной, сенсорной или интеллектуальной сферы может быть разнообразным: с нарушениями опорно-двигательного аппарата, речи, слуха, зрения, оптико-пространственных представлений, фонематического восприятия, с эмоционально-волевыми нарушениями и т.д. В случае если эти минимальные нарушения к старшему дошкольному возрасту будут не выявлены, то это может поспособствовать ухудшению психофизического состояния ребёнка. Такие дети испытывают трудности при усвоении всех или некоторых разделов программы дошкольного учреждения, так как оказываются стихийно интегрированными в среду нормально развивающихся сверстников без организации специальных условий, отвечающих их особым образовательным потребностям, без необходимой им коррекционно-педагогической помощи.

Таким образом, мы видим, что указанная проблема требует большой научной и экспериментальной работы. Специалисты дошкольных учреждений, входящие в состав ПМПк, должны обеспечить как можно более раннее выявление общих и индивидуальных особенностей ребенка и последующий их учет в работе с детьми. Ребёнок должен пройти все этапы диагностики: скрининг, дифференциальный и феноменологический. Так как родители играют значимую роль в жизни каждого ребёнка, им так важно не упустить момент и вовремя обратиться к необходимым

специалистам, чтобы пройти раннюю психолого-педагогическую диагностику.

Список литературных источников

1. Лубовский, В.И., Коробейников И.А., Валявко С.М. Новая концепция психологической диагностики нарушений развития [Текст] / В. И. Лубовский // «Психологическая наука и образование» – 2016 – № 4 – с. 50—60.
2. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. — 104 с.
3. Малофеев, Н.Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России [Текст] / Н. Н. Малофеев // Дефектология – 1997 – № 4, – С.25.
4. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений : словарь / Сост. В. А. Мижериков. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 544 с.
5. Стребелева, Е. А. Подходы к созданию единой системы раннего выявления и коррекции отклонений в развитии детей [Текст] / Е. А. Стребелева // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 1. – С. 70-73.

УДК 376.3

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Корниенко О.А., студентка 2 курса бакалавриата
Научный руководитель: Дерипас Н.В., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: данная статья посвящена проблеме особенностей развития воображения у детей дошкольного возраста с нарушением речи. Представлен теоретический анализ процесса воображения на основе работ отечественных и зарубежных учёных. Дана характеристика развития детей с общим недоразвитием речи. Проанализированы результаты экспериментального изучения развития воображения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.

Ключевые слова: воображение, общее недоразвитие речи, дошкольный возраст, экспериментальное исследование.

Развитое воображение – один из показателей готовности ребенка к школьному обучению, а творческое воображение составляет основу всякой творческой деятельности, которая открывает возможность самовыражения, позволяет человеку реализовать личный потенциал [3].

Изучением связей между процессами воображения и мышления занимались такие ученые как М.М. Нудельман, С.К.Сиволапов,

Н.А. Цыпина. В своих работах значительную роль в развитии воображения они отдают речи, прежде всего как интеллектуальному фактору. При задержке речевого развития наблюдается отставание в развитии мышления и воображения, следовательно, развитие речи способствует формированию детского воображения [2].

Как познавательный процесс воображение изучали многие психологи и философы – Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, В.Г. Бехтерев, Пиаже, К. Маркс, Ф. Бэкон, В. Вундт и другие. Несмотря на неоднозначность определения и малоизученность этого познавательного процесса, учёные сходятся во мнении, что физиологической основой воображения является сложная аналитико-синтетическая деятельность мозга, посредством которой происходит образование новых систем временных связей на основе ранее сформированных. По их мнению, воображение проявляется в тесной связи с такими высшими психическими функциями как память, восприятие, эмоции, мышление. При этом, единого и общепринятого определения процесса воображения в науке до сих пор не существует. Но в любом случае, воображение – это психический процесс отражения реальной действительности в непривычных, неожиданных сочетаниях и связях. С помощью воображения создаются новые образы таких предметов и явлений, которые никогда не воспринимались человеком раньше [1].

Дети с общим нарушением речи характеризуются сохранным слухом, первично не нарушенным интеллектом, но имеющие значительные речевые дефекты, которые в той или иной мере влияют на развитие всех психических функций, в том числе воображения.

Для детей с данным нарушением свойственны использование штампов, инертность, рассеянность и истощаемость внимания, быстрая утомляемость, замедленный темп мышления, слабо развитые мнемические процессы. Для них требуется значительно больше времени, чтобы включиться в работу [2].

Все вышеперечисленные особенности развития детей данной категории, затрудняют познавательные процессы, что в значительной мере влияет на развитие воображения.

С целью изучения особенностей творческого воображения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня, нами было проведено экспериментальное исследование, на базе МДОУ № 325 г. Донецка.

В качестве диагностической программы использовался тест «Пятна Роршаха». Работа данного теста выстраивается на теоретическом конструкте проекции, предполагающей, что внутренние психологические содержания ребёнка находят себя и объективируются в предложенных аморфных пятнах. Эти проекции отражают как личностные

характеристики, выражающиеся в переживаниях и эмоциях, так и когнитивные характеристики, оценивающие восприятие и мышление.

Ввиду того, что, большое количество работ, посвященных интерпретации пятен Роршаха дошкольниками, до сих пор не установлены нормативные показатели, с которыми можно было бы сравнивать все последующие результаты. Поэтому нами были изучены две группы детей одного возраста и уровня интеллекта с целью возможности сравнения результатов: в I группу были включены 10 детей в возрасте от 6 до 7 лет с общим недоразвитием речи II уровня, во II группу вошли 10 детей с нормой развития речи.

Выполнение проективного теста Роршаха детьми, который предполагает описание своих впечатлений от пятен различной формы и цвета, выявило следующие результаты особенностей воображения. Так у детей I группы было выявлено большее количество, а именно на 50%, целостных и конфабуляторных (ложных представлений) ответов, чем у детей II группы. Исследуемыми I группы недостаточно часто – на 30% меньше, по сравнению с детьми II группы, выделяются мелкие и обычные детали. У 100% детей II группы в ответах присутствуют указания на движения и оттенки, в то время как в I группе, только у 20% детей проявились данные критерии. Сложность и пластичность восприятия детей II группы выше на 70%, чем детей I группы. Среднее время реакции у детей I группы дольше, чем у детей II группы на 40%. У детей II группы больше на 40%, по сравнению с детьми I группы, удельный вес ответов с четкой и популярной формой. Общее количество ответов и ответов с использованием белого фона у детей I группы на 30% ниже, чем у детей II группы. Показатели указаний на человеческие образы в обеих группах примерно одинаковые.

Таким образом, подводя итоги проведенного экспериментального изучения, можно выделить следующие специфические особенности развития воображения у детей с общим недоразвитием речи:

- низкий уровень развития творческого воображения,
- низкий уровень развития способности к экспериментированию,
- низкий уровень способности к созданию оригинальных образов.

По нашему мнению, выделенные особенности развития воображения у детей с общим недоразвитием речи обусловлены замедленным формированием речи, в частности своеобразным развитием значений слов.

При этом серьезные проблемы для словесного творчества создаёт имеющееся у детей речевое недоразвитие в сочетании с отставанием в развитии творческого воображения. У них значительно позже происходит разделение в цепочке «предмет – образ – слово». Ещё одной причиной отставания в развитии воссоздающего воображения является бедность запаса представлений, неумение их перестраивать. Также наблюдаются

трудности в формировании познавательной функции воображения и невозможность использования предметов-заместителей.

К тому же, следует отметить у детей данной категории отставание в развитии сюжетно-ролевой игры и мышления. Их сюжетные игры более однообразны, стереотипны, чем у детей без речевой патологии. В игровой деятельности они больше склонны к простому подражанию.

Результаты экспериментального исследования позволяют нам сделать вывод о необходимости создания условий для осуществления целенаправленной коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня с целью развития воображения.

Список литературных источников

1. Веракса, А.Н. Индивидуальная психологическая диагностика ребенка 5-7 лет. Пособие для педагогов и психологов дошкольных учреждений / А.Н. Веракса – М.: Мозаика-Синтез, 2012. – 128 с.
2. Беляева, О.Л. Инклюзивное образование: новые возможности и опыт: Коллективная монография / Беляева О.Л., Брюховских Л.А., и др. – Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. – 160 с.
3. Кудрявцев В. Ребёнок – дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей. / В.Кудрявцев, В. Синельников // Дошкольное воспитание –1995. – № 9 – С. 52-59, № 10 – С. 62-69.

УДК 376.37

О КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКАХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

*Корсун М.И., студентка 1 курса магистратуры
Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: в статье анализируются коммуникативные навыки детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, особенности общения со взрослыми и сверстниками. Описано влияние данного нарушения на формирование личностных качеств.

Ключевые слова: дети с общим недоразвитием речи, речевая коммуникация, навыки общения.

Особой потребностью в жизни любого ребенка дошкольного возраста является общение со сверстниками и взрослыми, чтобы удовлетворить данную потребность ребенок должен владеть определенными коммуникативными навыками.

Овладение ребенком способностью общаться с помощью речи, создает основу для установления специфических человеческих социальных контактов, с помощью которых у детей формируются представления об окружающем.

В основе всего вербального развития ребенка лежит коммуникативная функция речи. От того, когда именно начнется становление этой функции, зависит овладение высшим уровнем сознания и произвольность поведения.

Министерство просвещения России приводит следующие данные: за последние 20 лет из 23963 обследованных детей в возрасте от 1,5 до 7 лет нормальное речевое развитие имели лишь треть из них. По состоянию на 2022 год, 87% детей дошкольного возраста имеют нарушения речи [3].

Дети с общим недоразвитием речи (далее ОНР) имеют трудности в формировании коммуникативных навыков. Это обусловлено тем, что у ребенка нарушен процесс общения, соответственно, замедлено развитие речемыслительной и познавательной функции, невозможно овладение новыми знаниями. Дети с ОНР с трудом вступают в контакт со взрослыми и сверстниками, их коммуникация ограничена.

При ОНР у детей самостоятельная речь и отдельные слова появляются к 3-4 годам. Речь характеризуется несформированностью всех компонентов языка: фонетической, грамматической, лексической. Такие дети чаще всего молчаливы и пассивны, они не просят помощи у педагога, избегая общения. Игровая ситуация такого ребенка не будет сопровождаться речью.

Когда происходит задержка одного компонента – речи, то это приводит к нарушению и другого – мышления. Ребенок не овладевает понятиями и обобщениями, классификациями, это задерживает формирование познавательных процессов и личности ребенка.

Вопросом изучения коммуникации детей с общим недоразвитием речи занимались Грибова О. Е., Соловьева Л. Г., Филичева Т. Б. и многие другие ученые.

Исследователями были выявлены следующие недостатки коммуникативной способности у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи:

- употребление слов в неточном значении;
- использование в самостоятельной речи неадекватных грамматических форм;
- многочисленные повторения, в возвращении к ранее сказанному;
- шаблонность, т.е. использование заученных формулировок;
- изобилие необоснованных пауз в речи;
- единичность случаев активной вербальной коммуникации;
- отсутствие широкого применения адекватных форм коммуникации;
- неспособность оценивать высказывания других детей;

-замена обращения к другим за помощью многократным повторением «безадресного» сообщения о своей потребности;

-специфика или трудности в употреблении невербальных средств общения – выразительных движений, мимики, жестов [4].

Дети дошкольного возраста с ОНР понимают и используют невербальные средства общения в простейшей форме (мимика, взгляды), в то время как их сверстники уже применяют жесты.

Данная категория детей отличается неумением начать беседу, развить ее, наблюдаются заметные трудности при постановке речевого высказывания, они не ориентируются в ситуации общения, затрудняются активно вести диалог и монолог, ответ ребенка на вопрос односложный, появляется речевой негативизм и боязнь собеседника, скованность.

Проведенное О.Е. Грибовой (1995) обследование во время режимных моментов и во время других видов детской деятельности показывает, что у большинства детей с речевым недоразвитием не сформирована культура общения: отсутствует чувство такта и дистанции со старшими, фамильярность в общении, крикливость, резкость, назойливость в своих требованиях. В связи с тем, что у детей с ОНР имеются трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем, общение со взрослыми и сверстниками затруднено [2].

Исследование О.С. Павловой (1997) показало, что отношения со сверстниками чаще складываются хорошо, большинство детей с речевым дефектом «принимаются» в коллектив, многие дети относятся к ним с пониманием и проявляют терпение. Уровень благоприятности взаимоотношений зависит от тяжести нарушения речи ребенка, чем ниже уровень развития речи, тем меньше вероятность, что ребенок сможет выстроить коммуникацию [5].

По мнению О.С Павловой, категория детей, которых отвергают и не принимают в коллективе, состоит из ребят, которые находятся в постоянной ситуации неуспеха во всех видах деятельности, проявление инициативы в общении чаще не приводит к успеху и заканчивается вспышками агрессии, снижением самооценки и осознанием своей неполноценности.

Исследование, посвященное изучению общения со взрослыми детей с ОНР, проведенное Федосеевой Е.Г. и Гаркушей Ю.Ф в 1999 году, показало, что у подавляющего большинства дошкольников преобладало ситуативно-деловая форма общения, что характерно для 2х-4х-летнего возраста ребенка [4].

Исходя из выше изложенного, следует что у детей дошкольного возраста с ОНР процесс общения со взрослыми отличается от нормы по всем направлениям, что вызывает характерную задержку развития форм общения, которые соответствуют возрасту: внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной формы общения. Общение со сверстниками в

большинстве случаев складывается хорошо, значительно влияет тяжесть речевого нарушения, дети, у которых речь практически отсутствует, чаще становятся отстраненными.

Коммуникативные навыки напрямую влияют на становление личности ребенка. ОНР и, следовательно, ограниченность речевого общения, может вызвать вторичные отклонения в виде психических наслоений, развитии застенчивости, замкнутости, негативизма, чувства неполноценности. Усвоение социального опыта не происходит на должном уровне. Ребенок не умеет распознавать свои и чужие эмоции, не дифференцирует эмоциональные состояния. Одним словом – у ребенка может развиваться социальная депривация.

Учитывая вышесказанное, можно сделать вывод о взаимосвязи речевых и коммуникативных навыков. Речевой дефект явно затрудняет осуществление полноценного общения, что снижает коммуникативность и отражается на поведении и эмоциональном состоянии ребенка.

Коммуникативные навыки дошкольников с ОНР значительно ниже нормы по всем показателям. Тревожность и подавленность этих детей мешает им в поиске какой-либо коллективной досуговой деятельности. Это приводит к недостаточному уровню навыков построения межличностных отношений, навыков сотрудничества.

Для ребенка с нарушениями речи предпочтительным видом коммуникативной деятельности является повседневное общение. Для того, чтобы развивать коммуникативные навыки у ребенка с ОНР необходимо вовлекать их в активную деятельность с другими детьми.

Список литературных источников

1. Алексеева, М. М. Взаимосвязь задач речевого развития детей на занятиях / М.М. Алексеева, О. С. Ушакова // Воспитание умственной активности у детей дошкольного возраста. – М.: Наука, 2018 – С.27-43.
2. Волковская, Т. Н. Организационно-содержательные аспекты коррекционной работы по формированию социально-коммуникативной сферы детей с недостатками речи / Т. Н. Волковская // Логопед в детском саду. – 2015 – №2 – С.69-89.
3. Гришанова, И. А. Коммуникативная успешность младших школьников: теоретический и практический аспекты. / И. А. Гришанова. – Ижевск: Ин-т компьютерных исследований, 2016 – 136 с.
4. Дзюба, О. В. Развитие коммуникативной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи. / О. В. Дзюба.– М.: Владос, 2019 – 20 с.
5. Елисеенкова, О. М. Формирование коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе игровой деятельности как фактор успешной социализации / О. М. Елисеенкова // Школьный логопед. – 2018 – № 1 – С. 39-40.

К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ НА РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Кулапина А.П., студентка 2 курса бакалавриата
Научный руководитель: Кузьмина В.А., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: в статье раскрыто понятие фонетико-фонематического недоразвития речи, представлены положения исследований отечественных ученых Бехтерева В.М., Кольцовой М.М., Хризман Т.П., Звонарёвой М.И. и др. о взаимосвязи развития моторики и речи. Также рассмотрены влияние мелкой моторики на речь детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи на развитие высших психических функций, основные направления коррекционной работы с детьми данной категории, значение пальчиковой гимнастики в логопедической работе.

Ключевые слова: мелкая моторика, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, произносительная сторона речи, развитие.

Понятие «фонетико-фонематическое недоразвитие речи» было введено группой учёных Института дефектологии АПН СССР под руководством Р.Е. Левиной. Наиболее известными авторами, подробно описавшими данное речевое нарушение и его проявления, являются Р.Е. Левина, Н. А. Никашина, А. В. Ястребова. К механизмам патогенеза данного нарушения они отнесли не до конца сформированную артикуляционную функцию, а также нарушение восприятия звуков.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) – это нарушение процессов восприятия фонем и звукопроизношения при различных речевых нарушениях у детей, при этом у детей наблюдаются нормальные интеллектуальные способности и отсутствие проблем с физиологическим слухом.

При фонетико-фонематическом недоразвитии в речи отмечаются смешения, замены и искажения звуков, неправильное построение слогов в словах, а также незначительные нарушения грамматики и лексики. В ходе логопедического обследования изучается фонематическое восприятие, навыки ребенка в построении связной речи, а также способность к нормативному произношению звуков.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи является серьезным препятствием на пути обучения ребенка чтению и письму. Отечественные ученые и специалисты-практики отмечают, что на фоне ФФНР у детей дошкольного возраста может развиваться дислексия и дисграфия [2].

Одним из показателей нормального физического и нервно-психического развития ребенка является развитие рук и мелкой моторики.

Сенсомоторное развитие в раннем детстве является основой психического развития, и умственные способности начинают формироваться рано в тесной связи с расширением общей двигательной и ручной деятельности.

Воздействие подвижности пальцев на речевую функцию первым доказал В.М. Бехтерев. Разнообразные задания, затрагивающие кисти и пальцы рук, со временем позволяют повысить четкость произносимых звуков.

Для детей с ФФНР моторные навыки очень важны, поскольку развивают когнитивные способности более высокого порядка, такие как внимание, мышление, координация, воображение, наблюдательность, зрительная и моторная память. Развитие мелкой моторики улучшает работу высших психических функций: внимания, мышления, зрительной памяти, воображения, пространственной ориентации, связной речи.

Многие ученые обращались к вопросу о связи мелкой моторики и уровня сформированности речи. Восточные медики установили, что массаж больших пальцев повышает функциональную активность головного мозга. Исследования отечественных физиологов подтвердили взаимосвязь между развитием рук и развитием мозга.

Известный исследователь детской речи М. М. Кольцова отмечала, что кисть руки надо рассматривать как орган речи. Если развитие движений пальцев рук соответствует возрасту, то и речевое развитие находится в пределах нормы. Уже в раннем возрасте нужно обращать внимание на эту проблему, так как будущее ребёнка зависит от того, как ребёнок будет разговаривать [3].

Невропатолог и психиатр В.М. Бехтерев писал, что движение руки всегда были тесно связаны с речью и способствовали её развитию. В лаборатории высшей нервной деятельности ребёнка в электрофизиологическом исследовании, проведённом Т. П. Хризман и М. И. Звонарёвой, было обнаружено, что когда ребёнок производит ритмические движения пальцами, у него резко усиливается согласованная деятельность лобных и височных отделов мозга. Данные исследования прямо говорят о том, что речевые области формируются под влиянием импульсов, поступающих от пальцев рук.

М. Монтессори также отмечала связь между развитием мелкой руки и детской речью. Она пришла к выводу, что неразвитая мелкая моторика является одной из причин несовершенной речи [2].

Недостаточное развитие моторики в целом и рук в частности является предпосылкой к проблемам развития устной и письменной речи, которые сегодня есть у многих детей. Ребенок с плохой моторикой который неуклюже держит ложку или карандаш, не может застегнуть пуговицу или зашнуровать ботинок, испытывает трудности в том, чтобы собирать разбросанные кусочки конструкторов, пазлов, счетных палочек и мозаик. Часто дети с нарушенной моторикой отказываются от лепки и

аппликации и не успевают за сверстниками по группе по ходу своей деятельности. К сожалению, многие родители придают значение проблемам с координацией движений и несовершенства мелкой моторики ребенка накануне того, как приходит время идти в школу. Это повышает нагрузку на ребенка в школе, так как помимо освоения новой информации, ему необходимо учиться держать карандаш, ручку, ориентироваться на листе бумаги.

Занятия по развитию мелкой моторики с детьми с ФФНР не только улучшают и ускоряют развитие мелкой моторики рук, но и способствуют речевому развитию детей дошкольного возраста, улучшая качество речи, разборчивость звуков, расширение словарного запаса. Такого рода упражнения также вызывают у детей интерес к познанию нового и интересного. Поэтому тренировка пальцев и движений всей руки является важнейшим фактором стимулирования развития речи ребенка.

Существуют различные игровые приёмы на развитие мелкой моторики, один из них это – пальчиковая гимнастика, которая включает игры и задания, комплексно стимулирующие детскую речь, благодаря одновременной работе пальчиков и проговариванию слов, словосочетаний, фраз, потешек, стихотворений.

По мнению М. М. Кольцовой, основное значение пальчиковых игр для развития речи дошкольников заключается в навыке моторного планирования. Данная функция помогает заучить любые действия, связанные с движением. Это свойство проявляется как в отношении общей моторики, так и мелкой [4].

Коррекция ФФНР включает в себя решение следующих задач логопедической работы:

- развитие фонематического восприятия, слуховой памяти и внимания, мышления;
- формирование умения концентрироваться и переключать внимание;
- обучение определения звукового состава слов, деления слов на слоги;
- развитие связной речи, грамматики;
- формирование готовности к обучению грамоте [3].

В процессе решения каждой задачи целесообразно включать методы и приемы, направленные на совершенствование мелкой моторики, таким образом дополнительно стимулируя речевое развитие ребенка.

Подводя итоги, отметим, что исследования отечественных ученых, практический опыт логопедической работы подтверждают необходимость дальнейшего поиска и совершенствования методов развития мелкой моторики детей с ФФНР как эффективного средства коррекции речи, параллельно способствующего развитию внимания, памяти, восприятия и мышления дошкольников.

Список литературных источников

1. Глухов, В. П. Основы специальной педагогики и специальной психологии: учебник для СПО / В. П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 295 с.
2. Дрозд, К.В. Актуальные вопросы педагогики и образования / К.В. Дрозд. – М.: Юрайт, 2019. – 266 с.
3. Лечебная педагогика в дошкольной дефектологии. Учебник и практикум для вузов / ред. Микляева Н. В. – М.: Юрайт, 2020. – 522 с.
4. Солнцева, В.А., Белова Т.В. 200 упражнений для развития общей и мелкой моторики / В.А. Солнцева, Т.В. Белова. – М.: АСТ Астрель. 2015. – 96 с.

УДК 316.614

СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ПОЛНОЦЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Лабзина Т.А., студентка 4 курса бакалавриата
Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: выявлены основные направления воспитательной деятельности для детей с ограниченными возможностями здоровья с целью развития их личности, а также очерчен ряд актуальных значимых аспектов в организации работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, которые будут влиять на получение высоких результатов в работе.

Ключевые слова: социализация, лица с ограниченными возможностями здоровья, интеграция.

Социализация является ключевым фактором развития личности и ее эффективного функционирования в обществе. В ходе социализации у ребенка формируются качества, знания, умения, а также соответствующие навыки, которые позволяют ему стать дееспособным участником социальных отношений. Как только ребенок родился, он сразу становится социальным существом, так как с самого своего рождения его окружает многогранный, сложный социальный мир, полноправным членом которого он только будет, но без которого ребенок уже не может существовать.

Во время глобальной информатизации и прогресса общества проблема социализации детей с особыми потребностями не зря стала чрезвычайно актуальной. Ведь дело не только в том, что ребенку необходимо чувство комфорта в социальной среде, он также должен найти свое место в ней, для того, чтобы суметь полностью раскрыть свои собственные возможности, умения, а также быть полезным другим.

Теоретические аспекты изучения социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), а также основные проблемы социализации ребенка с ОВЗ рассмотрены в работе Е.В. Мудьюгиной [2].

Исследованию влияния социально-педагогической среды учреждений стационарного типа на социализацию лиц с ОВЗ посвящена работа С.К. Тресковой, А.В. Носенко [3].

Организация мероприятий по формированию нравственно-патриотического воспитания лиц с ОВЗ как фактор успешной социализации рассмотрена в исследовании Е. С. Бычковой, Е.А. Ереминой, А. В. Лыткиной [1].

В процессе социализации детей с ОВЗ возникает ряд проблем, среди которых ведущее место занимает проблема отношения общества и государства к таким лицам, что проявляется в системе специального образования и здравоохранения, неравномерном размещении специализированных образовательных учреждений на территории страны, наличии и отсутствии специальных реабилитационных центров в местах проживания семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями.

Многие дети имеют опыт травматизации, что приводит к возникновению эмоциональных нарушений и сказывается на их поведении. Все это оказывает негативное влияние на формирование личности.

Задачей каждого учебного заведения должно быть воспитание социально-активной личности через осознание своей собственной значимости, ценности и необходимости участия в жизни современного общества. На рисунке 1 представлены ключевые направления воспитательной деятельности детей с ОВЗ.

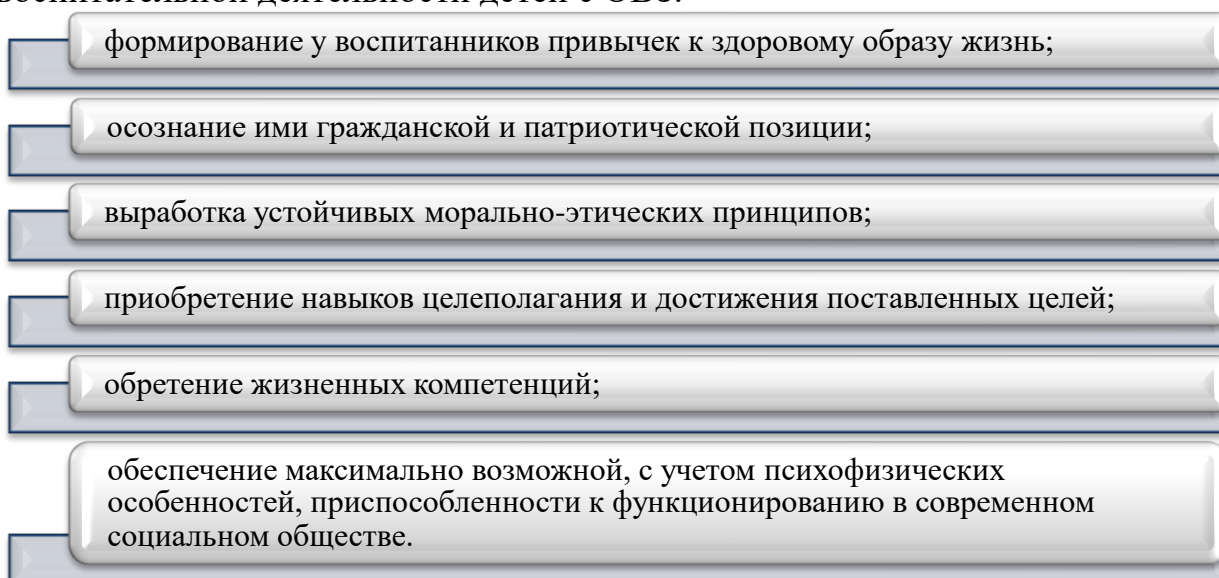


Рис.1 – Направления воспитательной деятельности детей с ОВЗ

Таким образом, для воспитания социально-активной личности с ОВЗ необходима постепенная интеграция в общество, так как одной из основных проблем детей с ОВЗ является проблема их адаптации к условиям существования с современным обществом.

Интеграции детей с ОВЗ в общество всегда будет способствовать налаженная система сотрудничества образовательных учреждений с представителями внешних организаций: волонтерскими организациями, благотворительными фондами, общественными организациями, другими социальными институтами, которые помогут детям овладеть опытом поведения в более широком социуме; приобрести навыки взаимодействия с людьми всех возрастов и социального статуса и профессиональной принадлежности; повысить свою коммуникативную компетентность.

Ради максимального расцвета талантов детей с ОВЗ, успешной самореализации руководители и педагогические работники должны создавать благоприятные условия:

- открывать художественные мастерские и галереи детского творчества;
- создавать хореографические, вокальные и театральные студии;
- обеспечивать работу разновозрастных спортивных секций;
- открывать студии декоративно-прикладного искусства;
- организовывать встречи с мастерами швейного, гончарного, ювелирного дела и др.;
- проводить мероприятия, соответствующие возрастным особенностям учащихся и способствовали развитию их творческих способностей, ответственному отношению к труду, уважения к народным традициям, родному языку, семье и т.д.

Важно очертить ряд актуальных значимых аспектов в организации деятельности по работе с детьми с ОВЗ:

- обеспечить раннее выявление детей с особыми потребностями;
- способствовать обеспечению непрерывности, преемственности различных звеньев образования, комплексности специальных педагогических мероприятий в системе развития, обучения, воспитания;
- создавать ситуацию успеха, чтобы каждый ребенок имел возможность достичь определенного, доступного ему уровня развития своих способностей;
- знать, чем быстрее ребенок получит помощь учителя-логопеда, психолога, тем быстрее он адаптируется, соматически и психически окрепнет, тем успешнее и результативнее будет его учебная деятельность;
- добиваться, чтобы социальная среда положительно, благотворно влияла на развитие ребенка;
- учитывать, что способности, которые имеет каждый ребенок, реализуются тогда, когда его обучают, развивают, воспитывают именно в условиях социального влияния;

- учитывать, что каждая личность имеет разную способность к адаптации в коллективе;
- помнить, какой бы формой обучения ни были охвачены дети с особыми потребностями, они становятся частью жизни педагогического коллектива;
- относиться к детям с особыми потребностями как к равным, как к заслуживающим уважения, воспринимать их такими, какие они есть;
- знать, что своевременное коррекционное вмешательство является одной из мер предупреждения трудностей в обучении и одновременно эффективным способом стимуляции психического развития ребенка в целом;
- соблюдать вариативность в коррекционно-педагогической работе, ведь разные дети имеют разные возможности;
- использовать различные формы и методы коррекционного обучения, предусматривающие кооперативную работу детей в малых группах, парах, что будет способствовать получению социальных навыков, формировать чувство общительности и взаимной ответственности.

Таким образом, положительная атмосфера в учебном заведении, семье, целесообразные психокоррекционные методы в работе с детьми с ОВЗ, специально созданные условия являются гарантом полноценного личностного становления и социализации.

Список литературных источников

1. Бычкова, Е.С. Организация мероприятий по формированию нравственно-патриотического воспитания лиц с ОВЗ как фактор успешной социализации / Е.С. Бычкова, Е. А. Еремина, А. В. Лыткина // Региональная культура как компонент содержания непрерывного образования : Материалы второй Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне, Липецк, 25 сентября 2020 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. – С. 36-39.
2. Мудьюгина, Е. В. Теоретические аспекты изучения социализации лиц с ОВЗ / Е.В. Мудьюгина // Аллея науки. – 2019. – Т. 2, № 11(38). – С. 866-871.
3. Терскова, С. Г. Влияние социально-педагогической среды учреждений стационарного типа на социализацию лиц с ОВЗ и пожилых граждан / С. Г. Терскова, А. В. Носенко. – 2020. – № 12. – С. 121-126.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВООБРАЖЕНИЯ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Лосева Ю.В., студентка 2 курса бакалавриата
Научный руководитель: Дерипас Н.В., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г.Донецк, ДНР, РФ

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме особенностей развития воображения у школьников с нарушением слуха. Дана общая характеристика воображения слабослышащих детей. Предложена диагностическая программа и проанализированы результаты экспериментального изучения особенностей воображения обучающихся 7-го класса с нарушением слуха.

Ключевые слова: слабослышащие дети, школьный возраст, психическая деятельность, воображение, критерии воображения.

Воображение играет огромную роль в жизни ребенка. Несмотря на многочисленные попытки дать определение этому процессу, единое и общепринятое по сей день отсутствует. Изучением такого познавательного процесса как воображение занимались многие психологи и философы – Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, В.Г. Бехтерев, Пиаже, К. Маркс, Ф. Бэкон, В. Вундт и другие. Но проблема воображения в современной психологии остается актуальной. Однако, многие исследователи познавательной сферы сходятся во мнении, что результатом воображения является образ, основой которого выступают прожитые существенно измененные представления. Эти образы изменчивы, динамичны, стремительны, а их сочетание дает возможность образованию принципиально нового, непредсказуемого итога [1]. То есть воображение позволяет нестандартно подходить к решению любых ситуаций и проблем. В связи с этим развитие данного процесса – неотъемлемая часть усовершенствования способностей ребенка и его личности в целом [2].

Особый интерес вызывает исследование воображения у школьников с нарушением слуха, так как из-за повреждения слуховой функции влияние внешних раздражителей снижено, коммуникация со средой ограничена, общение с окружающими осложнено. Вследствие этого психическая деятельность школьника примитивизируется, реакции упрощаются и становятся менее разнообразными. В связи с тем, что дети с нарушением слуха имеют определенные трудности в приобретении опыта, формировании обобщающих значений слов, имеют своеобразие развития речи, это серьезно сказывается и на развитии воображения [3].

Таким образом, исходя из вышеперечисленных фактов, мы провели экспериментальное исследование по изучению воображения школьников среднего звена.

Экспериментальное исследование проводилось на базе ГБОУ «Донецкая СШИ № 20». В диагностике принимали участие 12 детей в возрасте 12-13 лет (5 мальчиков и 7 девочек), с диагнозами нейросенсорная тугоухость I, II, III, и IV степени. Психодиагностика воображения слабослышащих школьников проводилась по следующим методикам:

1. «Закончи рисунок» (П. Торранс) - направленная на изучение таких критериев воображения как: (беглость, гибкость, оригинальность; разработанность);

2. «Выведение следствий» (Л.Ю. Субботина), с целью изучения оригинальности; диссоциативности; метафоричности;

3. «Изучение уровня развития воображения» (Г.А. Урунтаева и Ю.А. Афонькина), (оригинальность) [4].

Используя данную диагностическую программу, было проведено исследование особенностей развития воображения школьников с нарушением слуха, в ходе которого были получены нижеизложенные результаты.

С помощью методики «Закончи рисунок» П. Торенса нами было выяснено, что высокий уровень развития воображения и творческой одаренности имеет двое детей, что составляет 17% испытуемых. Пять обучающихся – 40% от общего количества исследуемых детей, показали средний уровень развития воображения. При этом, оставшиеся пять школьников – 40% испытуемых обнаружили низкий уровень. В случае высокого и среднего уровня развития воображения, инструкция была воспринята и понята детьми с первого раза. Так, у испытуемой с высоким уровнем развития воображения, рисунки отличаются особой оригинальностью, девочка без труда придумывала образы и названия к ним. Высокий уровень имеет показатель детализации рисунков, каждый образ тщательно продуман и имеет определенную смысловую нагрузку. Показатели беглости также находятся на высоком уровне, однако показатель гибкости, который определяется числом различных категорий ответов, является низким, так как разнообразие категорий отсутствует. Особые трудности в прохождении данной методики были обнаружены у обучающихся, принимавших участие в эксперименте, с низким уровнем воображения.

Достаточно много проблем возникло у испытуемых при выполнении задания по методике «Выведение следствий» (Л.Ю. Субботина), где ученикам был предложен ряд вопросов начинающихся со слов «Что произойдет, если...». Для детей было трудно подробно и детально отвечать на вопросы, правильно формулировать ответы и выводить следствия. Мы предполагаем, что проблема в понимании и выполнении данного задания

заклучалась в том, что недоразвитие словесной речи приводит к трудности абстрагирования от образных выражений, которые школьники с нарушением слуха понимают буквально. А данные детям вопросы, при этом, были достаточно оригинальны и необычны. Творческое переосмысление материала и создание на этой основе новых образов воображения достигается слабослышащими обучающимися с трудом. Так, после проведения данной методики, было выявлено, что на недостаточном уровне развиты такие критерии как: оригинальность, (ответы были примитивны и просты), диссоциативность и метафоричность, так как детям с нарушением слуха тяжело воспринимать мысль абстрактно, образно.

С заданием, предложенным в методике «Изучение уровня развития воображения» (Г.А. Урунтаева и Ю.А. Афонькина) справился один испытуемый, что составило 8,3% от общего количества. Ученик с первого раза воспринял и понял инструкцию, после чего легко приступил к выполнению задания. Им была придумана небольшая, но оригинальная сказка. Сюжет рисунка и сказки совпал.

Остальные одиннадцать детей – 91,7% инструкцию поняли не с первого раза. Однако задача нарисовать рисунок была выполнена всеми детьми. При этом со сказкой справились не все.

Таким образом, в результате экспериментального изучения было установлено, что среди обучающихся с нарушением слуха наблюдается преобладание среднего и низкого уровня развития воображения. Особенности воображения детей данной категории является низкий уровень развития таких критериев воображения как: гибкость (способность решать задачи нестандартно и неординарно), разработанность (детальность), беглость (возможность продуцировать количество идей), оригинальность (способность создавать яркие образы, отличающиеся от стереотипных шаблонов) метафоричность (способность мыслить образно), диссоциативность (абстрактность мысли). Особое внимание следует уделить последним двум критериям, так как их изучение показало самые низкие результаты. Отставание школьников с нарушением слуха в развитии воображения, что влечет за собой отсутствие сформированных комбинаторных механизмов воображения, объясняется отсутствием достаточного жизненного опыта, обусловленного ограниченностью коммуникативного взаимодействия с окружающей действительностью, вследствие повреждения слуховой функции.

Учитывая данные особенности воображения необходимо использовать специальные упражнения и приемы, посредством которых можно возместить недостаток сенсорного опыта, расширить рамки познания внешнего мира, что позволит развивать не только воображение, но и личность ребенка в целом.

Список литературных источников

1. Гриншпун, И.Б. Введение в психологию. / И.Б. Гриншпун. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 145 с.
2. Ждан, А.Н. История психологии. От Античности до наших дней: Учебник для вузов. – 5-е изд., перераб. и доп. / А.Н. Ждан. – М.: Академический Проект, 2004. – 576 с.
3. Кант, И. О воображении. Антропология с прагматической точки зрения. Соч.: В 6 т. / под общей редакцией В.Ф. Асмуса. А. В. Гулыги, Т.И. Ойзермана. – М.: Мысль, 1963. – Т. 6. – 401 с.
4. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Торренса. / Е.Е. Туник СПб.: ГП «ИМАТОН», 1998. – 65 с.

УДК 376.37

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ОБУЧЕНИЮ СОСТАВЛЕНИЯ ОПИСАТЕЛЬНЫХ РАССКАЗОВ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

*Миронова В.Р., студентка 4 курса бакалавриата
Научный руководитель: Лондаренко С.Ю., ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: в данной статье рассмотрены особенности развития описательной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня. Описаны результаты экспериментальной работы по выявлению уровня развития связной речи посредством составления описательных рассказов у детей старшего дошкольного возраста. Описаны средства коррекционной работы по обучению составления описательных рассказов с детьми.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, логопедическая работа, общее недоразвитие речи, описательный рассказ, связная речь.

В настоящее время неотъемлемой частью коррекционной работы с ребенком, имеющим общее недоразвитие речи (далее – ОНР), является формирование и связной речи. Развитие связной речи – важнейшее условие при подготовке ребенка с ОНР к школе, которое включает в себя умение излагать свои мысли в логической последовательности, пересказывать тексты, отвечать на задаваемые вопросы, вести и поддерживать диалог с собеседником.

Актуальность изучения состояния связной речи у детей с общим недоразвитием речи определяется тем, что одной из острых проблем современной логопедии является разработка методов формирования связной речи при тяжелой речевой патологии.

Связная речь у детей с ОНР формируется недостаточно. Отмечается ограниченный словарный запас, множественное использование одинаково звучащих слов с разными значениями делают речь детей бедной и стереотипной.

Вопросы развития связной речи в норме и патологии изучались многими учеными такими, как В.И. Яшина, Т.А. Ткаченко, А.Н. Гвоздев, Т. Б. Филичева, В. К. Воробьева, В. П. Глухов, Н. В. Нищева и другими [3, с.23].

Выдающиеся ученые и педагоги отмечают, что дети дошкольного возраста с ОНР испытывают значительные трудности в овладении навыками связной речи, что свидетельствует о необходимости проведения коррекционно-логопедической работы, приоритетности формирования у них связного описательного рассказа. Все исследователи, занимающиеся проблемой развития связной речи, обращаются к характеристике, которую дал С. Л. Рубинштейн: «Связность собственно речи означает правильность речевого оформления мысли говорящего, или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [4, с.413-438].

По мнению В. П. Глухова [6, с.63], связная речь – это оптимальный вариант осуществления речевой деятельности человека в процессе решения коммуникативных задач.

Формирование навыков рассказа у дошкольников с ОНР связано с особыми трудностями. Это обусловлено, с одной стороны, языковыми и познавательными особенностями детей с ОНР, с недоразвитием различных компонентов языковой системы, а с другой – со спецификой описательного рассказа.

Рассказ – это самостоятельно составленное и развернутое изложение какого-либо факта, явления или события. Составление рассказа по заданию – более сложная деятельность, чем, например, пересказ. В таком случае ребенок должен сам в соответствии с заданной темой определить содержание и выбрать речевую форму своего повествования [1, с. 60].

Таким образом, целью исследования является обследование уровня развития связной речи посредством составления описательных рассказов детьми с ОНР третьего уровня.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Подобрать методики для диагностики уровня овладения связной речью посредством составления описательных рассказов.
2. Провести констатирующий эксперимент.
3. Проанализировать полученные результаты исследования.

С целью изучения уровня развития речи у детей с ОНР третьего уровня на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Ясли-сад комбинированного типа №141

города Донецка» был проведен констатирующий эксперимент. В нем принимали участие дети в возрасте 5-6 лет, в количестве 10 человек. Нами была подобрана и адаптирована серия методик «Обследование состояния связной речи детей с ОНР», разработанная В. П. Глуховым [3, с. 16-30], которая направлена на выявление возможности ребенка пересказывать достаточно простой по структуре и небольшой по объему текст, составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов, наглядного изображения предмета на картинке, на выявление полноты и точности отражения основных свойств игрушки, а также на исследование внимания ребенка к самому себе, выявление полноты и точности отражения в рассказе основных характеристик себя.

В ходе обследования речевого развития детей дошкольного возраста по методикам В.П. Глухова можно сделать выводы:

1. Исходя из отсутствия или минимального количества высокого уровня у детей данной группы наблюдаются трудности в самостоятельном составлении описательного рассказа, что свидетельствует о недоразвитии различных компонентов языковой системы, об ограниченности словаря, трудности его актуализации, неумении выделить существенные признаки предмета.

2. У детей в основном преобладает средний и недостаточный уровень. Это говорит о том, что дети составляли описательные рассказы с помощью стимулирующих или указательных вопросов, наблюдались логические ошибки, некоторые существенные признаки в ходе описания не были отражены.

3. Низкий уровень был выявлен в меньшем количестве. Дети составляли рассказы только при помощи наводящих вопросов и указаний, их связность была заметно нарушена. В данном случае рассказы-описания детей не отмечались какой-либо логически обусловленной последовательностью, описания предметов не отображали многих его существенных свойств и признаков.

Учитывая данные, полученные в ходе исследования, мы видим необходимость проведения специальной коррекционной работы по обучению составлению рассказов с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Целью коррекционно-развивающей работы является создание благоприятных условий для формирования навыков составления описательного рассказа у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Один из важнейших этапов при логопедической работе по обучению составлению описательных рассказов – работа с мнемодиаграммами.

Мнемотаблица – это опорная схема, состоящая из нескольких мнемоквадратов, которые помогают создать подробный рассказ, в котором для каждого предложения, слова и фразы создается изображение, а весь текст можно зарисовать схематически.

При работе с детьми к мнемотаблицам предъявляются определенные требования: мнемотаблицы должны отражать основные свойства предмета, быть простыми и доступными для понимания детьми, соответствовать уровню развития детей.

Таким образом, опираясь на такие схемы, можно выстроить описательную структуру. Сначала называется описываемый предмет или объект, затем перечисляются свойства, признаки, качества предмета или объекта, возможные действия с ним, а в конце дается оценка или выражается отношение к предмету.

В коррекционной работе используются различные методы: наглядные, словесные и практические, а также различные виды игр и упражнений. По результатам исследования в коррекционную работу будут включены методы и приемы, которые позволяют сделать обучение составлению описательных рассказов с детьми с недоразвитием речи более простым, интересным и эффективным. С этой целью также используется такая педагогическая технология, как мнемотехника, которая способствует обогащению словарного запаса, формирует умение составлять связные рассказы-описания, соблюдать последовательность высказываний, развивать вербальную память – произвольность, объем и устойчивость.

Для проведения коррекционно-развивающей работы по составлению описательных рассказов было подобрано необходимое оборудование: зеркало, демонстрационные картинки с изображениями людей разных профессий, таблица для стихотворения «Повар», картинки для игры «Четвертое дополнение», мнемотаблица для создания описательного рассказа о людях разных профессий, сюжетная картина на тему «Профессии». Для организации целенаправленной логопедической работы по обучению рассказа-описания учитываются общие особенности детей с общим недоразвитием третьего уровня. Материал излагается красочно и эмоционально, чтобы у детей был позитивный эмоциональный настрой и занятие достигло поставленной цели.

Таким образом, в ходе исследования было проведено обследование детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня и было подобрано содержание логопедической работы по обучению составления описательных рассказов, был осуществлен выбор методик по данному направлению работы и анализ их эффективности.

Мы считаем, что логопедическая работа по обучению составления описательных рассказов оказывает влияние не только на развитие связной речи ребенка с ОНР, но и на развитие речемыслительной деятельности,

памяти, внимания, а также способствует активизации зрительного и речеслухового внимания и восприятия.

Список литературных источников

1. Бородич, А.М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. – М.: Просвещение, 2004. – 255 с.
2. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. – 472 с.
3. Глухов, В.П. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2002. – 144 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Издательство «Питер», 2000 – 712 с.

УДК 376.37

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Митина И.В., студентка 2 курса магистратуры
Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: в данной статье рассматриваются основные особенности графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: графомоторные навыки, младший школьный возраст, дети с общим недоразвитием речи.

Одним из основных составляющих процесса письма является графомоторный навык. Проблема полного освоения учащимися графомоторного навыка письма занимает достаточно важное место в системе подготовки и обучения каждого ребёнка в школе. Связано это в основном с тем, что для большого количества детей одним из самых сложных предметов в начальной школе становится обучение письму. Графомоторные навыки у детей с общим недоразвитием речи также отличаются незрелостью сложных произвольных форм зрительно-моторной координации. У детей наблюдается яркое нарушение ориентировки на листе бумаги, неправильное положение руки во время графомоторной деятельности, также слабо развита мелкая моторика.

Вопросами развития графомоторных навыков у таких детей с речевыми нарушениями занимались многие исследователи отечественной

современной логопедии: Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Л.В. Лопатина, Н.С. Жукова, Л.И. Белякова, Н.В. Серебрякова, Е.Н. Российская.

Как свидетельствуют полученные данные из работ исследователей Т.Б. Филичевой, Г.Ф. Чиркиной детям с общим недоразвитием речи свойственны различные отставания в развитии двигательной сферы ребенка. У значительной части детей двигательная недостаточность ярко выражается в виде нескоординированности сложных движений, неуверенности в выполнении точно дозированных движений, также в замедленности и неловкости выполнения. У детей данной категории наблюдаются определенные особенности мелкой моторики пальцев рук, которые проявляются в недостаточной координации пальцев и кистей рук. Исследования Л.В. Лопатиной свидетельствуют о трудностях у детей с ОНР в выполнении сложных двигательных актов, требующих достаточно четкого управления движениями. Ведущим механизмом такого нарушения, как считал А.Н. Корнев, является недостаточность артикуляционного и пальцевого праксиса. Низкий уровень сформированности графомоторных навыков способен вызвать ошибки при письме в школе, что в свою очередь приведёт к снижению успеваемости в целом. Количество таких нарушений увеличивается с каждым годом.

М.М. Безруких говорила, что основной важнейшей единицей обучения является формирование графического навыка письма. Графический навык – это определённые привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные знаки и их соединения [1].

В зависимости от того, насколько правильно или неправильно сформирован графический навык у ребенка, будет зависеть весь процесс письма. Если данный графический навык правильно сформировался, почерк далее будет красивым, разборчивым, буквы – красивые, ровные и аккуратные. При правильном развитии графического навыка у ребенка темп написания текста будет достаточно быстрым. Если же формирование навыка идет с отставанием, то создаются некоторые трудности в дальнейшем при письме. Например, почерк имеет неаккуратный, неразборчивый вид, элементы написания букв искажены, характерен замедленный темп написания. В то же время есть большая вероятность исправить неправильно сформированный графический навык. Однако это достаточно сложная работа, которая требует значительных затрат времени, сил, желания и терпения.

Процесс формирования графомоторных навыков физиологически и психологически достаточно сложен. Во время письма в совместную деятельность одновременно включаются кора головного мозга, органы зрения, слуха и также некоторые мышцы тела, а именно включаются мышцы пальцев, то есть тонкая моторика [2].

Для формирования данного навыка, необходимо, чтобы ребенок был подготовлен к обучению этому навыку. Исследователи Г.А. Волоскова, М.Ю. Горбачевская и О.В. Елецкая в своих работах отмечают, что сохранность пространственного восприятия и представлений является важнейшей предпосылкой формирования графомоторных навыков у ребенка.

Сформированность двигательной сферы, различных видов праксиса (пространственного, динамического, конструктивного, статического), сформированность слухомоторных и оптико-моторных координаций также являются достаточно важным условием для овладения деятельностью письма [3; 4].

Таким образом, овладение ребенка графомоторными навыками представляет собой достаточно сложный процесс, который предполагает сформированность большого ряда предпосылок:

1. Зрительно-пространственных операций.
2. Зрительно-моторной координации.
3. Мелкой моторики.

Изучив психолого-педагогическую литературу, можно прийти к такому выводу, что графомоторный навык представляет собой положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать буквы и их соединения. Формирование этого навыка – достаточно сложный, трудоёмкий процесс, который требует много сил и терпения от педагогов и детей.

Упражнения и задания, направленные на правильное формирование графомоторных навыков у детей с ОНР очень редко применяются в образовательных программах дошкольного образования, так как в них полностью отсутствует раздел по формированию графомоторных навыков у детей. В связи с чем усложняется процесс формирования правильной графомоторной деятельности у детей данной категории. Однако в программах дошкольных учреждений есть раздел посвященный подготовке руки к письму, а на логопедических занятиях проводятся упражнения на развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации, пространственно-временных параметров, а также необходимые упражнения на укрепление кистей рук. При соблюдении преемственности в работе логопедов ДООУ и начальной школы и грамотно разработанной логопедом коррекционной программе и специально подобранными упражнениями можно помочь ребенку справиться с трудностями в овладении необходимыми графомоторными навыками [5].

Из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что систематическая и целенаправленная работа позволит оказать значительную своевременную логопедическую помощь в развитии графомоторных навыков у детей с общим недоразвитием речи. Формирование графомоторных навыков письма, по мнению специалистов

и практиков, является процессом довольно длительным и непростым. Отмечается также, что графические навыки у детей в младшем школьном возрасте вырабатываются в процессе длительных упражнений. Особенно важна проблема формирования графомоторных навыков у младших школьников, которые имеют речевые нарушения. Сложности в усвоении навыков письма во многом объясняются особенностями проведения учебной деятельности школьников: некоторым учащимся свойственны недостаточная целенаправленность действий, неумение анализировать и также соблюдать последовательность выполнения заданий на уроке. Без напоминания педагогов такие дети не стремятся себя контролировать, выявлять и исправлять допускаемые ошибки.

Список литературных источников

1. Безруких, М.М. Обучение первоначальному письму : методическое пособие к прописям / Безруких М.М. – Москва : Просвещение, 2002. – 32 с.
2. Буцыкина, Т.П., Вартапетова Г.М. Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графомоторных навыков у младших школьников / Т.П. Буцыкина, Г.М.Вартапетова // Логопед, 2005 – №3. – 29с.
3. Волоскова, Н.Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов: Автореф. дисс. канд. пед. наук / Н.Н. Волоскова. – М.: 1996. – 158 с.
4. Елецкая, О.В. Организация логопедической работы в школе / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 192 с.
5. Завьялова Т.П., Стародубцева Сборник игровых занятий по развитию памяти, внимания, мышления и воображения у младших школьников. – М.: АРКТИ, 2010. – 56 с.
6. Формирование психологической готовности к обучению в школе в играх детей ... и родителей / Н. В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М.: Изд-во Владос, 2001. – 145 с.

УДК 376

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Москаленко Е.А., студентка 2 курса бакалаврита
Научный руководитель: Дерипас Н.В., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: данная статья посвящена проблеме особенностей развития восприятия у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Проведён теоретический анализ изучения восприятия на основе работ учёных. Проанализированы результаты экспериментального изучения особенностей восприятия у детей

дошкольного возраста с задержкой психического развития. Доказана роль восприятия в познании окружающего мира.

Ключевые слова: восприятие, задержка психических функций, дошкольный возраст, экспериментальное изучение.

Основной задачей дошкольного возраста является развитие всех психических функций, познавательных процессов, а также эмоционально-волевой, социальной, личностной, коммуникативной сфер с целью качественной подготовки детей к школьному обучению. Особую актуальность приобретает организация дошкольного образования детей с задержкой психического развития, ввиду постоянного роста количества детей с данным нарушением.

При решении этой задачи особое значение принадлежит познавательному развитию, предполагающему развитие познавательной мотивации, формирование познавательных действий, становление сознания, развитие воображения и творческой активности, формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира и т.д.

При этом следует отметить, что основой ориентации человека в мире и обществе, а также основой мышления и практической деятельности человека является восприятие. Оно способствует развитию речи, памяти, вниманию, воображению, которые в младшем школьном возрасте будут занимать ведущие позиции, особенно логическое мышление, в то время как восприятие будет выполнять обслуживающую функцию. Поэтому, в том случае, если, восприятие недостаточно сформировано это может повлечь недоразвитие всех психических функций, а также снижение интеллектуальной и социальной деятельности в целом [3].

Изучением проблемы развития восприятия, в том числе у детей с задержкой психического развития, занимались учёные разных областей науки, а именно: Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.Е. Демидов, Р.С. Немов, А.Р. Лурия, Л.С. Венгер, В.И. Лубовский, Т.А. Власова и др. В своих трудах, они утверждают, что, значительным недостатком восприятия у детей данной категории является существенное замедление процесса переработки поступающей информации через органы чувств, что влечёт за собой низкий уровень аналитического восприятия, а также в связи с нарушением зрительного и слухового восприятия, недостаточно сформированы пространственно-временные представления, недостаточно развито восприятие цвета и формы [1].

Учитывая значительную роль восприятия в развитии высших психических функций, нами было организовано экспериментальное изучение уровня развития восприятия детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ «УВК «Гармония» г. Донецка». В эксперименте принимали участие 10 детей с

задержкой психического развития в возрасте 5-6 лет. Нами были использованы следующие методики:

1. «Цвета» (А.А. Катаева, Е.А. Стребелева) – направленная на изучение таких критериев восприятия как: (способность разделять цветовой спектр на отдельные составляющие его части, знание цветов и их названий);

2. «Узнай, кто это» (Р.С.Немов) для определения оценки уровня развития зрительного восприятия;

3. «Матрёшка» (Е.А. Стребелева), направленная на определение сформированности восприятия величины [2].

В результате проведения экспериментального изучения особенностей развития восприятия детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, были получены следующие результаты.

С помощью методики «Цвета» К.К. Катаевой и Е.А. Стребелевой мы смогли определить, что средний уровень развития цветовосприятия имеют 6 детей, что составляет 60% испытуемых. Эти дети смогли правильно выбрать, и с опорой на взрослого, назвать основные цвета. 4 испытуемых, что составляет 40% от общего количества исследуемых, показали низкий уровень развития цветовосприятия. Эти дети даже с опорой на взрослого единично выбирают и называют только основные цвета. Высокий уровень не выявлен ни у кого.

С заданием, предложенным в методике «Узнай кто это» (Р.С.Немов), на высоком уровне не справился никто из детей. При этом, всего 1 ребенок, что составляет 10% испытуемых, показал низкий результат, он догадался, что это собака, лишь по фрагменту «г», затратив 38 сек. У остальных 9 детей - 90% от общего количества, был выявлен средний уровень развития восприятия целого по фрагменту. Они смогли установить, что на данном рисунке изображена собака, только по фрагменту изображения «б», затратив на это в целом от 18 до 20 сек.

При выполнении задания, содержащегося в методике «Матрёшка» (Е.А. Стребелева) у испытуемых возникли трудности. Не все дети с первого раза поняли смысл задания, поэтому приступить к его выполнению смогли после обучающего эксперимента. В результате низкий уровень восприятия величины выявили у 6 детей, что составило 60% от общего количества испытуемых. Они не смогли справиться с данным заданием, не понимали цель и действовали неадекватно. Однако, 4 детей, что составляет 40% испытуемых, показали средний уровень восприятия величины. Эти дети правильно поняли задание, но действовали хаотично, не учитывая величину. При этом, эти дети после помощи взрослого (указательный жест или речевая инструкция) смогли самостоятельно выполнить задание. Высокий уровень не выявлен ни у кого.

Таким образом, на основании полученных результатов, можно сделать вывод, что восприятие детей с задержкой психических функций

характеризуется фрагментарностью. Процессы цветоразличения отличаются недостаточной дифференцированностью: они не всегда точно распознают цвет и цветовые оттенки, присущие окружающим объектам. Восприятие величины наименее сформировано у детей дошкольного возраста с данным нарушением, так как величина - понятие относительное и представление о ней формируется значительно труднее, чем понятие о цвете и форме. При этом, зрительное соотношение находится на достаточном уровне, сложности возникают при выделении признака по названию.

Следовательно, восприятие, отвечающее за способность детей с задержкой психического развития формировать образы, делать связанные с ними умозаключения и представлять эти заключения в словесной форме, развито на недостаточном уровне. Что естественно снижает их возможности познания окружающего мира, и может отрицательно сказываться на дальнейшей учебной деятельности.

Список литературных источников

1. Запорожец, А.В. Познавательные процессы: ощущение, восприятие. / А.В. Запорожец, Б.Ф. Ломов, В.П. Зинченко – М.: Педагогика, 1982. – 335с.
2. Коломенский, Я.Л. Психологическое развитие в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. / Я.Л.Коломенский, Е.А. Панько, С.А. Игушнов. – СПб: Питер, 2004. – 480с.
3. Мамайчук, И.Н. Помощь психолога ребёнку с ЗПР / И.Н. Мамайчук, М.Н. Ильина – СПб.: Речь, 2004. – 352с.

УДК 376

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

*Паращенко Е.А., студентка 1 курса магистратуры
Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: в статье представлена информация о понятии коммуникативные компетенции, выделены этапы его формирования. Описаны особенности речевого развития детей с общим недоразвитием речи. Выделены условия для эффективной коррекционной работы.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, общее недоразвитие речи, дошкольники, речевое нарушение, особенности развития.

В последнее время во всём мире повышается количество детей с речевыми нарушениями, значительный процент которых составляют дошкольники с общим недоразвитием речи. Динамический образ жизни в современных условиях требует от ребенка умения быстро адаптироваться в детском коллективе, творчески мыслить.

Обязательным требованием к личностным результатам освоения образовательной программы, согласно Федеральному государственному стандарту дошкольного образования, является формирование коммуникативной компетенции детей, необходимой для их успешной социализации и самореализации [7].

Коммуникативные компетенции выступают важным условием для развития ребёнка, одним из основных факторов для формирования его личности. Социальная и психологическая адаптация ребенка в социуме достигается за счёт развития коммуникативных знаний.

Умение вступать в контакты с другими людьми, устанавливать взаимоотношения с ними, регулировать свое поведение оказывают решающее влияние для становления личности дошкольника.

Как считает С.В. Черникова, компетенции – это некоторые внутренние, потенциальные психологические новообразования, которые затем проявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях. Компетентность, в свою очередь, – это «интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной деятельности человека, знания, на базе которых он способен использовать компетенции» [9].

Термин «коммуникативная компетенция» был введён Аврамом Ноамом Хомским — американским лингвистом, и обозначал способность, которая необходима для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности.

Вопросы формирования и развития коммуникативных компетенций рассматриваются в специальной педагогике и психологии. Своеобразие развития коммуникативной компетенции детей с нарушениями речи рассмотрены в работах Л.С. Волковой, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, М.Е. Хватцева, Г.В. Чиркиной, С.Н. Шаховской. В этих исследованиях доказана необходимость проведения коррекционной работы по формированию коммуникативных компетенций у детей с речевыми нарушениями [1].

Как утверждает Г.А. Урунтаева – заслуженный работник высшей школы РФ, доктор психологических наук, формирование коммуникативной деятельности дошкольников реализуется постепенно, проходя через ряд этапов:

- создание мотивации на общение;
- ознакомление детей со средствами и способами общения;

- автоматизация некоторых элементов коммуникативной деятельности и формирование коммуникативных навыков;
- творческое применение коммуникативных навыков, формирование сложных коммуникативных умений [6].

Исходя из вышесказанного, коммуникативная компетенция – это способность ребенка, правильно выстраивать свое коммуникативное поведение в соответствии с задачами общения.

Общее недоразвитие речи (далее ОНР) включает в себя различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой деятельности, но при этом слух и интеллект сохранен.

Р.Е. Левина считает, что речевое недоразвитие у детей может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речи или лепетного ее состояния до развернутой речи, но с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития [4].

По степени тяжести проявления нарушения условно выделяют четыре уровня общего недоразвития речи. Первые три уровня выделены и подробно описаны Р.Е. Левиной, четвертый уровень представлен в работах Т.Б. Филичевой [8].

Психологические и речевые особенности детей с ОНР замедляют формирование коммуникативной компетенции, и, следовательно, затрудняют процессы адаптации дошкольников данной категории к условиям и требованиям окружающего мира.

Одной из составляющих коммуникативной компетенции является лингвистическая компетенция, которая предполагает владение языковым строем языка (овладение фонетическими, лексическими, грамматическими умениями и последующее их использование в процессе коммуникации) [11].

Дети с ОНР владеют этими умениями недостаточно. Характерным для них является недифференцированное произнесение звуков. На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. В речи детей недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий.

Дискурсивная компетенция, по мнению голландского ученого Ян ван Эка, подразумевает умение понимать и самому создавать логичные, последовательные, связные речевые высказывания, к числу которых относится диалог и монолог [10].

Дошкольники с ОНР испытывают трудности в построении различных синтаксических конструкций, в связной речи отмечается недостаточная сформированность диалогических и монологических высказываний. Самостоятельная связная монологическая речь детей с ОНР является примитивной.

Дети с ОНР владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме, также испытывают значительные трудности в программировании связной фразы, в синтезировании отдельных ее элементов в структурное целое и в отборе материала, соответствующего определенной цели высказывания.

При ведении диалога дети с ОНР недостаточно внимательно относятся к речи своего собеседника. Они могут с удовольствием вступать в беседу со взрослым, стремительно реагировать на реплики собеседника, однако поддерживать разговор не могут, т. к. часто отвлекаются [5].

Социолингвистическая компетенция выражает умение использовать единицы языкового строя языка в стандартных ситуациях общения.

Результаты исследования, которое было проведено Н.Ю. Кузьменковой, свидетельствуют о том, что у детей отсутствует понимание значения и сущности речевого этикета, вежливости, овладение которыми необходимо для формирования коммуникативной компетенции [3]. Подавляющая часть дошкольников с ОНР сталкиваются с трудностями при продуцировании адекватных речевых реакций в стандартных ситуациях речевого этикета: показатели навыков использования этикетной лексики значительно отстают от показателей детей с нормой речевого развития.

О.В. Дзюба выделяет следующие особенности детей дошкольного возраста с ОНР:

- наблюдается снижение потребности в общении;
- несформированность различных способов коммуникации (диалогической и монологической речи);
- низкая заинтересованность в общении;
- неумение ориентироваться в ситуации общения;
- негативизм [2].

Подводя итог, можно отметить, что у старших дошкольников с ОНР могут быть выявлены различные проявления расстройства коммуникативной компетенции. Особенности речевого развития детей с ОНР приводит к дизонтогенезу процесса общения, что, безусловно, негативно сказывается на установлении и поддержании контактов со сверстниками и взрослыми. Для развития коммуникативной компетентности у детей с ОНР важно обучение по коррекционно-развивающей программе, которое включает в себя специально организованную предметно-пространственную среду, комплекс различных методов и приёмов, использование в повседневной деятельности игр для развития коммуникативных навыков.

Следует отметить, что помимо специальных коррекционно-развивающих занятий, проводимых в ДОУ, необходимо выполнение еще одного важного условия – тесного сотрудничества дошкольного

учреждения и родителей ребёнка с ОНР с целью комплексного развития коммуникативной компетенции дошкольника.

Список литературных источников

1. Волкова, Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. Вузов / Л.С. Волкова. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 680с.
2. Дзюба, О.В. Развитие коммуникативной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи: специальность 13.00.07 «Теория и методика дошкольного образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Дзюба Оксана Викторовна; Московский государственный гуманитарный университет им. М.А.Шолохова. – Москва, 2009. – 22 с. – Библиогр.: с. 17-20. – Место защиты: Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова. – Текст: непосредственный.
3. Кузьменкова, Н.Ю. Своеобразие коммуникативных умений дошкольников с общим недоразвитием речи / Н.Ю. Кузьменкова. – Белгород: НИУ БелГУ, – 2010. – 148с.
4. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – М.: Центр, – 1969. – 554 с.
5. Тютюева, И. А. Особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / И. А. Тютюева. – М.: Концепт, – 2016. – 44 с.
6. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2001. – 336с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2661>
8. Филичева, Т. Б. Формирование звукопроизношения у дошкольников / Т.Б. Филичева. – М.:ВЛАДОС, – 1993. – 172 с.
9. Черникова, С. В. Формирование правовой компетентности в области управления качеством образования / С. В. Черникова. – СПб.: ВЛАДОС, 2009. – 229 с.
10. J. A. Van Ek. Waystage 1990: Council of Europe Conseil de L'Europe. Cambridge University Press, 1999.
11. Moirand S. Enseigner a communiquer en langue etrangere. Paris, 1990. 188 p.

УДК 376.37

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И ПРОФИЛАКТИКИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Пилипенко Е.О., студентка 2 курса бакалавриата
Научный руководитель: Бондарь Г.И., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: в статье актуализирована проблема теоретического изучения и обоснования предупреждения нарушений письма у старших дошкольников с общим

недоразвитием речи. Показана сложная структура письма, включающая речевые и неречевые предпосылки его формирования. Проведен анализ научно-методических исследований по вопросам возможных причин появления нарушений письма. Указаны основные виды профилактической работы.

Ключевые слова: устная речь, письменная речь, нарушения письма, общее недоразвитие речи, профилактическая работа.

Вопросы проявлений нарушений письма у детей в настоящее время активно обсуждаются в теории и практике логопедии. Сложная структура письма включает в себя достаточный уровень развития высших психических функций и сформированные речевые предпосылки. На процесс формирования механизма письма существенно влияют предпосылки и условия его формирования в дошкольном детстве. Перед началом школьного обучения у детей должны быть сформированы не только все компоненты речевой системы, но и невербальные предпосылки. Как показывают современные исследования, изучение предпосылок нарушения письма у дошкольников в условиях онтогенеза и дизонтогенеза имеет фундаментальное значение [2, с. 34].

Дошкольники с общим недоразвитием речи (ОНР), статистика которых имеет постоянную тенденцию к увеличению, находятся в так называемой зоне риска по возможности расстройств письма из-за существующих стойких нарушений речи и речевых процессов [2, с. 21].

В связи с этим изучение нарушений письма у старших дошкольников с ОНР напрямую связано с исследованием предпосылок к нарушениям письма у данной категории детей, имеет научное и практическое значение с точки зрения выполнения задач последующей профилактики нарушений письма и формирования общей способности для усвоения школьной программы.

О. В. Елецкая считает основными предпосылками успешного овладения письмом формирование последовательных функций, способность адекватно воспринимать и дифференцировать звуки, их правильное произношение, необходимый уровень сформированности языкового анализа и синтеза, лексической структуры и грамматических компонентов речи, зрительного гнозиса, пространственной ориентации, графомоторных навыков. Эти особенности начинают формироваться задолго до начала школьного обучения и укладываются в стандартные рамки онтогенеза речевого и психического развития ребенка [1, с. 35].

Ученый выделяет следующие причины возникновения нарушения письменной речи у детей дошкольного возраста с ОНР:

- задержка формирования функциональных систем организма в связи с наследственной предрасположенностью или вредными воздействиями;
- нарушения устной речи органического происхождения;
- задержка в осознании ребенком строения тела.

А.Н. Корнев отмечает, что причинами предпосылок нарушения речи у детей с ОНР выступают:

- несформированное языковое сознание, с помощью которого ребенок понимает и осознает звуковую сторону слова;
- сложность установления звуко-буквенных ассоциаций;
- отставание в развитии изобразительной деятельности и изобразительно-графической символики [1, с. 36].

Исследования показывают, что неполноценность речевой системы оказывает негативное влияние на процесс формирования сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы в дошкольном периоде. Недостаточная сформированность этих систем препятствует полному овладению письменной речью и является характерной предпосылкой нарушения речи [3, с. 104].

Существуют методы коррекции и профилактики нарушений письма у данной категории детей. В раннем детском возрасте Л.Г. Парамонова указывает на необходимость максимально возможной реализации медицинской части профилактических мероприятий, а также реализации психолого-педагогической части комплекса на общем оздоровительном фоне. Особое внимание следует уделять всестороннему развитию устной речи ребенка. В среднем и старшем дошкольном возрасте основное содержание профилактической работы должно быть направлено на устранение возможных предпосылок к нарушению письменной речи у детей.

Работа в этом случае должна быть направлена на:

- обучение слуховой дифференциации звуков речи;
- устранение звуковых замен в устной речи;
- обучение простейшим видам фонематического анализа слов;
- развитие оптико-пространственных представлений и визуального анализа и синтеза, формирование грамматических систем словоизменения и словообразования;
- обогащение словарного запаса [6, с. 45].

В своих трудах А. Н. Корнев разделил виды профилактики на первичную и вторичную. Первичная профилактика включает устранение основных этиологических факторов и заключается в:

- мерах по предотвращению патологий плода и новорожденного путем защиты здоровья будущих матерей, предотвращения осложнений беременности и родовых травм;
- мерах по снижению соматической и инфекционной заболеваемости детей первых лет жизни;
- проведении ранней диагностики и коррекции нарушений речевого развития у детей;

– выборе подходящих методов обучения грамоте в случае двуязычия;

– работе с неблагополучными семьями и семьями с детьми, которые не посещают детский сад.

Основой вторичной профилактики является своевременное выявление детей «группы риска» и осуществление с ними коррекционно-профилактической работы [5, с. 121].

После изучения научно-теоретической части, пришли к выводу, что интерес к изучению предпосылок нарушения письма у дошкольников с ОНР обусловлен высокой частотой встречаемости указанного нарушения. ОНР у старших дошкольников сказывается не только на трудностях речевого развития, но и на развитии психических процессов, эмоционально-волевой сфере и личностном развитии. Несформированность речевых и неречевых механизмов письма у детей, проявляющихся в начале школьного обучения, обуславливает необходимость профилактики нарушений на этапе дошкольного возраста. В связи с этим, были разработаны определенные профилактические мероприятия. Данная разработка предлагает работу в следующих областях: дифференциация групп звуков, звуковой анализ и кодирование слогов и слов, развитие мелкой моторики и увеличение скорости набора текста, развитие моторной, зрительной и слуховой памяти, зрительного и слухового внимания, а также общей координации движений [4, с. 1-16].

Список литературных источников

1. Елецкая, О.В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи / О.В. Елецкая. – Санкт-Петербург: Речь, 2008. – 176 с.
2. Емельянова И.Д. Развитие речи в условиях дизонтогенеза: учебное пособие. / И.Д. Емельянова, С.В. Маркова – Елец: ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», 2019. – 182 с.
3. Каштанова, С.Н. Исследование предпосылок дислексии у детей дошкольного и младшего школьного возраста / С.Н. Каштанова, Ю.А. Курылева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72. – С. 104-107
4. Коноваленко, В. В. Артикуляционная, пальчиковая гимнастика и дыхательно-голосовые упражнения [Текст] : Приложение к комплекту тетрадей для закрепления произношения звуков у дошкольников. 2-ое издание дополненное / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М. : «Издательство ГНОМ и Д», 2001. – 16 с.
5. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно- методическое пособие [Текст] / А. Н. Корнев – СПб. : МиМ, 1997. – 286 с.
6. Парамонова, Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция [Текст] / Л. Г. Парамонова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128 с.

ПУТИ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Приймак О.Б., студентка 2 курса бакалавриата
Научный руководитель: Дерипас Н.В., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г.Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: в данной статье анализируется проблема развития познавательной деятельности школьников с общим недоразвитием речи. Дана характеристика развития речемыслительной и познавательной деятельности детей данной категории. Теоретически обоснована связь речевых навыков и умений с мыслительными процессами на основе работ учёных. Доказана роль речи в развитии познавательной активности детей школьного возраста.

Ключевые слова: познавательная деятельность, речевая активность, общее недоразвитие речи, дети школьного возраста, коррекционные методы.

Проблема активизации познавательной деятельности школьников с общим недоразвитием речи является одним из актуальных и необходимых условием умственного и эмоционального развития детей. Несовершенство речевых процессов не обеспечивает процесс общения, а значит и не способствует развитию речемыслительной и познавательной деятельности, что препятствует овладению знаниями, и создает картину неготовности детей к школьному обучению. Следовательно, одно из обязательных условий эффективности системы коррекционного обучения и воспитания детей школьного возраста с нарушениями речи – высокий уровень их речевой и познавательной активности.

В современных исследованиях понятие «речевая активность» рассматривается в двух взаимосвязанных аспектах: с одной стороны, это свойство личности, проявляющееся в способности высказываться и воспринимать речь другого субъекта речевой коммуникации; с другой – качественно-количественная характеристика речевой деятельности [1].

Недостаточное развитие речевых средств и познавательной активности у детей с общим недоразвитием речи ограничивает круг их социального взаимодействия, способствует возникновению замкнутости, безынициативности, нерешительности, стеснительности; порождает специфические черты речевого поведения – неумение устанавливать контакт с собеседником, поддерживать беседу (Ю.Ф. Гаркуша, С.А. Миронова, Л.Г. Соловьева, Е.Г. Федосеева и др.). В свою очередь низкий уровень развития навыков общения замедляет темп развития речи

и других психических процессов (Л.Г. Галигузова, А.Г. Рузская, Т.В. Сенько, Е.О. Смирнова и др.).

При изучении детей с общим недоразвитием речи основное внимание следует обратить на состояние познавательной активности и особенно языковых средств общения. Так, во многих исследовательских работах акцентируется наличие стойких лексико-грамматических и фонетико-фонематических нарушений, ограничивающих возможности спонтанного формирования речевых умений и навыков у детей (И.Т. Бласенко, Б.М. Гриншпун, Г.В. Гуровец, Р.Е. Левина, А.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.).

В период дошкольного детства формируются предпосылки будущей учебной деятельности детей. Одной из причин, не позволяющей ребёнку успешно обучаться уже в 1 классе, является несформированность познавательной деятельности детей. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети, однако, отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением, обобщением. Названные затруднения во многом характеризуются недоразвитием обобщающей функции речи и обычно успешно компенсируются по мере коррекции речевой недостаточности [4].

Познание – это сложное образование, в котором можно выделить как минимум два компонента, неразрывно взаимосвязанных между собой. Первый компонент включает в себя информацию, состоящую из отдельных сведений, фактов, событий нашего мира и мыслительные процессы, необходимые для получения и переработки информации. Иными словами, сюда относятся такие критерии:

– Что интересует ребёнка, что он выбирает из окружающего мира для своего познания.

– Как получает ребёнок информацию, то есть речь идёт о способах познания и средствах познания.

– Как перерабатывает ребёнок информацию: что с ней делает на разных возрастных этапах – систематизирует, собирает, забывает, упорядочивает и так далее. Собственно, информация (сведения, факты, события жизни) ни в коем случае не рассматриваются как самоцель, как знание ради знаний. Информация рассматривается как средство, с помощью которого надо развить у ребёнка необходимые для познавательного развития процессы, навыки, умения, способы познания. Вторым компонентом познания, при этом, является отношение ребёнка к информации [2].

Необходимо отметить, что дети школьного возраста всегда готовы познавать то, что их интересует и к чему они хорошо относятся, и не хотят даже слышать о том, к чему не проявляют интерес и относятся плохо, отрицательно. Эта особенность детей широко используется педагогами в

работе для того, чтобы гарантировать эффективное усвоение детьми определённой информации. Для этого мы сначала создаём у детей положительное отношение к тем сведениям, которые хотим им передать, атмосферу общей привлекательности, являющейся фундаментом, на который легко накладываются знания.

У детей старшего школьного возраста наблюдается:

- стремление расширить свой кругозор;
- желание выявить и вникнуть в существующие в мире связи и отношения;
- потребность утвердиться в своём отношении к окружающему миру;
- причинно-следственные связи.

Связь речевых нарушений с другими сторонами психического развития обуславливает наличие вторичных дефектов и формируют картину аномального развития ребёнка.

Данные психолого-педагогической диагностики детей с ОНР дают возможность определить наиболее адекватную систему их организации в процессе обучения, найти для каждого ребёнка наиболее оптимальные индивидуальные методы и приёмы коррекции. Познавательные процессы (ощущения, память, воображение, восприятие, мышление) являются составной частью любой человеческой, в том числе и речевой, деятельности и обеспечивают необходимую для неё информацию. Они позволяют намечать цели, строить планы и определить содержание предстоящей деятельности, проигрывать в уме ход этой деятельности, свои действия и поведение, предвидеть результаты своих действий и управлять ими по мере выполнения. Другими словами, познавательная деятельность позволяет сформировать у ребенка с ОНР умение обучаться, то есть обучаемость.

Обучаемость человека, как способность приобретать новые знания и навыки в значительной мере зависит от владения приёмами умственной деятельности (мыслительными операциями – анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования, сравнения и т.п.) и владения приёмами учебной деятельности (практическими умениями в виде быстрого и точного запоминания, отбора необходимой информации для выполнения домашних заданий и т.п.) [3].

Таким образом действия, направленные на активизацию познавательной деятельности детей школьного возраста с ОНР и содержащие определённые коррекционные методы, позволяют улучшить уровень развития психических функций и познавательных процессов. Причём, применяемые коррекционные методы, должны учитывать возрастные и индивидуальные особенности ребёнка, его потенциальные возможности, направленность интересов и ведущую деятельность. Кроме этого, рекомендуется вариативно использовать разнообразные

коррекционные и развивающие технологии, при этом объединять традиционные формы с инновационными.

Список литературных источников

1. Рудяк, Л.В. Программа коррекционно-развивающей работы по преодолению общего недоразвития речи I и III уровня «Говорим правильно». / Л.В. Рудяк, Л.Н.Тимошенко, Т.В. Каменева. – Донецк, 2016. – 50 с.
2. Айзман, Р.И. Медико-биологические основы дефектологии: учеб. пособие для академического бакалавриата. / Айзман Р.И., Иашвили М.В. и др. – М.: Юрайт, 2018. – 224 с.
3. Крупенчук, О.И. Комплексная методика коррекции нарушений слоговой структуры слова. / О.И. Крупенчук. – СПб.: Литера, 2014. – 189 с.
4. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. / И.И. Мамайчук. – СПб: Речь, 2006. –400 с.

УДК 376.3

АНАЛИЗ ПРОВЕДЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ОСОБЕННОСТЯМ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СО СНИЖЕННЫМ СЛУХОМ

*Рощупкина Л.Н., студентка 2 курса магистратуры
Научный руководитель: Бондарь Г.И., старший преподаватель
ГОУ ВПО «ДОННУ», институт педагогики
г.Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: В статье рассматриваются понятие «интонация», компоненты интонации, особенности интонационной стороны речи у дошкольников со сниженным слухом. Представлены исследования отечественных ученых в области нарушений интонационной стороны речи у детей с нарушением слухового анализатора.

Ключевые слов: интонация, интонационная сторона речи, дошкольники, нарушения слуха, звукопроизношение.

В реализации коммуникативной функции речи важную роль играют особенности интонационной стороны речи. С их помощью говорящий передает не только информацию, но и свое эмоциональное состояние. Одной из наиболее актуальных проблем современной логопедии является проблема нарушения интонационной стороны речи у детей с нарушением слухового анализатора.

Следует подчеркнуть, что среди исследований просодических нарушений речи у детей с нарушением слуха преобладают реализации просодических структур.

Выделяют следующие компоненты интонации:

- основной тон или мелодика (мелодическая составляющая);
- интенсивность (динамическая составляющая);
- продолжительность или ритм (временной компонент);
- перерыв;
- произносительный штамп (включение этого компонента считается спорным).

Ряд отечественных исследователей, таких как О.С. Ахманова, Т.С. Богомазова, Л.В. Бондарко, Л.А. Вербицкая, М.В. Гордина, С.В. Кодзасов, О.Г. Козьмин, П.С. Кузнецов, Л.И. Хицко считают, что интонация – это достаточно общее понятие, включающее просодические элементы. Интонация понимается как просодическое явление, возникающее в результате временных изменений основной частоты речевого сигнала. Авторы предприняли свое исследование интонации, потому что это очень важный просодический феномен, который выполняет множество функций в коммуникации, наиболее частой из которых является указание на получателя через интонационные контуры определенных типов предложений и взаимосвязь между интонацией и фразовым ударением, которое организует тематическую структуру высказываний.

Многие исследователи, такие как Е.М. Мастюкова, Л.И. Белякова, И.З. Романчук, Е.Ф. Архипова, Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова отмечают, что нарушения интонационной стороны речи в структуре речевого дефекта распространены у детей с нарушением слухового анализатора. У детей с данным заболеванием в анамнезе сложный внутриутробный и родовой периоды жизни. Первый крик чаще короткий, не звонкий. У большинства детей воркование и лепетание происходят вовремя. Однако репертуар звуков и их интонации ограничен. Минимальные расстройства характеризуются нарушением произношения и интонации речи, которые обусловлены наличием неврологической симптоматики.

У детей с нарушениями слуха повышенные трудности в овладении разговорной речью. Между воспринимаемыми звуками и событиями в окружающей среде меньше согласованности. Дети с полной глухотой или глубокой потерей слуха нуждаются в языке жестов, и, когда им предоставляется среда для беглой жестовой речи, их развитие похоже на развитие слышащих детей. Для адекватного развития детям с нарушением слуха от умеренной до тяжелой степени необходим слуховой аппарат и среда, адаптированная к их потребностям. Близкие взрослые должны корректировать свой голос, говорить непосредственно с ребенком и, возможно, поддерживать устную речь знаками.

Помимо снижения экспрессивной окраски детской речевой интонации, у детей может наблюдаться нарушение речевого дыхания в виде ослабления речевого выдоха. Для детей с тугоухостью характерно верхнеключичное речевое дыхание, а также они говорят на выдохе,

вызывая сдавленность речи. У некоторых детей в нижней части грудного регистра появляется фальцет, вдох с придыханием, с приподнятием плеч. Нарушения голоса у детей с нарушением слухового анализатора обусловлены диффузной артикуляцией и легким парезом мышц гортани, вследствие чего нарушаются все характеристики музыкальности речи. Э.Ф. Архипова охарактеризовала голос этой категории детей как слабый, немелодичный, глухой, хриплый, монотонный, приглушённый, глухой, напряженный, прерывистый, назальный, слабomodулированный [5]. При этом голос может быть слишком громким. Голосовые модуляции по высоте и громкости недостаточны или отсутствуют. Произношение в чистом виде с этим нарушением встречается достаточно редко. Дети с нарушением слухового анализатора не способны модулировать высоту, громкость голоса.

Вывод о более узком диапазоне базовой частоты в контурах интонации был также сделан Г.Д. Алленом и П.М. Арндорфером (2000). Эта тенденция, по их мнению, особенно проявляется в восходящих контурах, которые менее выражены в речи людей с нарушением слуха (49,9% контуров, идентифицируемых слуховыми аппаратами как восходящие, по сравнению с 96%, идентифицируемыми в речи людей с нарушением слуха). Другие авторы пришли к иным выводам, утверждая, что проблемы детей с нарушениями слуха в интонационном выражении в основном связаны с контурами оставления и обусловлены неспособностью обозначить окончание повествовательного высказывания отчетливой интонацией.

Результаты исследований, представленных несколькими отечественными учеными, показывают положительное влияние полисенсорной слухоречевой терапии на речевые и интонационные навыки у детей с глубокой доязыковой тугоухостью [3].

Скорость речи у детей с нарушением слухового анализатора часто ускорена. В развернутой выписке отмечается часть его аритмии, связанной с ошибками в последовательности произношения слогов в словах. Разборчивость произношения в голосовом потоке недостаточно четкая. Когда дети разговаривают, у них во рту может скапливаться слюна. Научиться автоматизировать глотание сложно. Интонация немного другая. Между предложениями нет паузы. Особенно трудна повествовательная интонация. Исследования просодической стороны речи С.Г. Щербака доказали, что у детей с нарушением слухового анализатора отмечается низкая скорость артикуляции, легкая и умеренная степень нарушения речевой функции, в том числе тихий, падающий голос. Также отмечалось наличие изменяющихся во времени пауз, что приводило к снижению информативности и общего времени высказывания [3].

Представленные в статье результаты исследований соответствуют данным цитируемой отечественной литературы, подтверждающим

трудности восприятия интонационных структур детьми с нарушениями слуха на основе временных изменений основной частоты. Нарушения в этой области сказываются не только на невозможности усвоения ими слуховых образов и использования в речи разнообразных интонационных структур, но и обусловлены тем, что многие языковые и паралингвистические функции, выполняемые интонацией и влияющие на развитие речи, в онтогенезе не реализуются. Функции в основном включают в себя: сегментацию звуковой последовательности, особенно на фразы; передача информации о типе высказывания (характерные интонационные контуры предполагают повествовательные и повелительные высказывания или да/нет вопросы); семантическая функция, связанная с определением места фразового ударения в интонационной структуре; вклад интонационных структур в кодирование информации, связанной с эмоциями и намерениями отправителя языкового сообщения.

Список литературных источников

1. Акименко, В.М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями. / В.М. Акименко – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 77 с.
2. Архипова, Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. / Е. Ф.Архипова – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 254с
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь. / Л.С. Выготский – М.: АСТ, 2008. – 668 с.
4. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Изд. 8-е. – М.: Ленанд, 2014. – 211 с.
5. Орлова, О.С. Нарушение голоса / О.С. Орлова. – М.: АСТ, 2008. – 220 с.
6. Шевцова Е.Е. Технология формирования интонационной стороны речи: учебное пособие. / Е.Е. Шевцова, Л.В. Забродина – М.: АСТ: «Астрель», 2009. – 224с.

УДК 376

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА

*Седашова Я.А., студентка 2 курса бакалавриата
Научный руководитель: Дерипас Н.В., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: данная статья посвящена проблеме развития детей с синдромом Дауна. Проведен теоретический анализ особенностей личностного и психомоторного развития детей с данным нарушением на основании исследований отечественных и зарубежных учёных. Выделены основные принципы развития личности ребенка с синдромом Дауна.

Ключевые слова: дети с синдромом Дауна, личностное развитие, психомоторное развитие.

Синдром Дауна – является одним из самых распространённых генетических отклонений у человека, обусловленных хромосомным нарушением. Этот факт подтверждается данными статистического ежегодника «Ростовская область в цифрах 2021», где зафиксировано 3,3 тысячи случаев заболеваний, обусловленных хромосомными нарушениями из 1036, 9 тысяч всех болезней, что составляет 5,0 на 1000 детей. Отдельной статистики по количеству детей, родившихся с синдромом Дауна не обнаружено, так как учёт численности детей с данным синдромом не ведется. Одной из причин является факт отказа от детей, рождённых с таким диагнозом ещё в роддоме [9].

В отечественной дефектологии изучением особенностей развития детей с синдромом Дауна занимались такие учёные как: М.Г.Блюмин, Е.Ф.Давиденкова, Й.С.Либерман, Н.Б.Лурье, С.Д.Забрамная, М.С.Певзнер, Е.И.Самодумская, Г.Е.Сухарева, И.И.Штильбанс и др. Они рассматривали данное нарушение как «врожденную непрогредиентную и дифференцированную форму умственной отсталости, вызванную в основном ненормальным хромосомным набором в клетках всех тканей и органов[1,2].

По мнению Е.Ф. Давиденковой, Г.Е. Сухаревой, степень снижения интеллекта у детей с синдромом Дауна варьируют от «идиотии» до «имбецильности»[4]. При этом, по утверждению зарубежных источников, когнитивный уровень новорожденных с данным синдромом может быть относительно высоким (IQ 70 к стандартному IQ новорожденных 80) [8]; вместе с тем, отмечается низкий темп развития, а не потеря уже приобретённых навыков. Отставание в психомоторном развитии обычно увеличивается на полмесяца с каждым месяцем хронологического возраста [10].

Сочетанность широкого спектра аномалий с основными признаками синдрома, описанными Д. Дауном, значительно усложняет процесс формирования личности. Поэтому, при всей распространенности данного нарушения, личность, её структура, а также факторы, оказывающие влияние на формирование личности у детей с синдромом Дауна, являются малоисследованной областью современных научных знаний.

Дети с синдромом Дауна часто добродушны и дружелюбны, подчиняются взрослым и охотно делают то, о чем их просят. В равной степени у них встречается ряд поведенческих проблем, которые, часто связаны с речевыми ограничениями, не позволяющими внятно выразить свои желания или затруднения.

Саморегуляция у детей с синдромом Дауна развита недостаточно и требует постоянного закрепления с последующим усложнением, увеличением и разнообразием ситуативных задач. У некоторых из детей с данным нарушением наблюдается эгоцентризм, чрезмерная аккуратность,

однако большинству присущи положительные личностные качества: они достаточно приветливы и уравновешены.

На когнитивном уровне у этих детей затруднён анализ воспринимаемого материал, в результате для них характерно поверхностное, глобальное восприятие предмета, резкий контраст между восприятием простого и усложнённого материала. Однако, отмечается недостаток развития образного мышления — утрата, нивелирование специфических признаков. Они обращают больше внимания на детали формы, нежели на целостную конфигурацию (возникают затруднения в графическом изображении формы в рисунке, связанные с необходимостью опираться на ведущие признаки образца), также замечена тенденция к снижению уровня интеллектуальных способностей с возрастом.

Исследования эмоциональной сферы детей с синдромом Дауна показали, что дети проявляют повышенное внимание к окружающим, готовность к взаимодействию с ними и приятную манеру общения, а также вполне способны считывать информацию, имеющую отношение к эмоциональному состоянию того, кто с ними взаимодействует. Одни из них положительно настроены по отношению ко всем окружающим, охотно вступая с ними в контакт, другие – демонстрируют положительные эмоции только в адрес тех людей, с которыми они постоянно общаются. Им, как правило, требуется больше времени, чтобы привыкнуть к новым людям и к новой обстановке. Ввиду этого, такой ребёнок может более чутко улавливать состояние дистресса другого человека и делать больше попыток утешить его [5].

Дети с синдромом Дауна более эмпатичны в реалистических эмоционально насыщенных ситуациях. Затруднение вызывает требование реакции более высокого уровня анализа происходящей ситуации, построения логических или причинно-следственных связей. Отмечается сохранность элементарных эмоций. Спектр эмоциональных переживаний детей с синдромом Дауна достаточно широк, им доступны положительные и отрицательные эмоции, внешнее проявление эмоционального состояния часто бывает смазанным и неочевидным. Встречаются и очень сильные эмоциональные всплески по незначительному поводу свидетельствующих, что эмоциональные реакции по глубине не всегда соответствуют причине, вызвавшей их. Дети, например, не всегда могут адекватно оценить результаты своей деятельности и порой выражают бурное удовольствие, что выполнение какого-то задания закончено, при этом, совсем не принимая во внимание, что оно выполнено неправильно, хотя вначале могут браться за него очень охотно и понимают, что от них требуется [7].

Обобщая результаты научных исследований в области психомоторного развития детей с синдромом Дауна, можно выделить сильные и слабые стороны.

Сильными являются: социальная направленность; подражательные способности, опирающиеся на зрительное восприятие; импрессивная речь.

К слабым сторонам относятся: двигательное развитие; экспрессивная речь; память, когнитивные способности (целесолагание и планирование, короткий период концентрации внимания).

Необходимо понимать динамику формирования и изменения профиля психомоторного развития при синдроме Дауна в младенчестве и раннем детстве для своевременного планирования и вмешательства, что позволит определить траекторию и предотвратить асинхронное психомоторное развитие. Следует компенсировать слабые стороны развития за счёт сильных; вовлекать родителей в работу с ребёнком и с его окружением, с семьёй – главным помощником в реализации программ ранней помощи [3].

Кроме этого, с целью достижения эффективного результата в развитии личности ребёнка с синдромом Дауна, следует руководствоваться основными принципами:

- принцип системного воздействия на дефект – основан на концепции системного подхода к анализу дефекта (по Л.С. Выготскому);
- опора при обучении на всю психическую сферу человека в целом, на отдельные хорошо функционирующие психические процессы (память, внимание, мышление, воображение);
- принцип учёта личности;
- опора на наиболее доступную форму деятельности (труд, игра, общение, обучение в процессе труда, игра в процессе обучения);
- помощь семьи в восстановительной работе[6].

Следует отметить, что в соответствии с данными современных исследований степень снижения уровня интеллектуального развития большинства детей с синдромом Дауна находится в пределах от легкой до средней. В современном мире такой ребёнок вполне может эффективно интегрироваться в социум и вести полноценную социальную жизнь. Он может посещать занятия, заниматься физкультурой, у него может быть своё хобби. Также ему доступно обучение в профессиональном училище и овладение специальностью. Благодаря навыкам, социального взаимодействия, полученным в детстве, люди с синдромом Дауна занимаются спортом, работают, участвуют в общественной деятельности, снимаются в кино, пишут книги.

Список литературных источников

- 1.Алехина, А.В. Особенности психического развития детей с синдромом Дауна: автореф. Дис. ... канд. мед. наук. / А.В. Алехина – СПб.: Ин-т коррекц. педагогики. Российской акад. образования, 2000. – 22 с.
2. Алехина, А.В. Особенности психического развития детей с синдромом Дауна: дис. ... канд. псих. наук. / А.В. Алехина– СПб.: Ин-т коррекц. педагогики. Российской акад. образования. – 2000. – 202 с.

3. Баранова, Н.Ю. Программа раннего вмешательства для детей с синдромом Дауна // Нет «необучаемых» детей: Книга о раннем вмешательстве / Под ред. Е.В. Кожевниковой и Е.В. Клочовой. – СПб., 2007. – 152 с.
4. Жиянова, П.Л. Социальная адаптация детей раннего возраста с синдромом Дауна: методическое пособие./ П.Л. Жиянова, М. Ф. Гимадеева - Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: 2002. – 196 с.
5. Кумин, Л. Формирование навыков общения у детей с синдромом Дауна: руководство для родителей. / Л. Кумин– Изд. 2-е, доп. – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2012. – 280 с.
6. Московкина, А.Г. Клиника интеллектуальных нарушений: учебное пособие: код и направление подготовки: 050700 Специальное (дефектологическое) образование: профиль: Логопедия, Сурдопедагогика, Олигофренопедагогика / А.Г. Московкина, Т.М. Уманская. М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Московский пед. гос. ун-т», дефектологический фак. – М.: МПГУ: Прометей, 2013. – 245 с.
7. Нагорная, Н.В. Доктор Даун / Н.В. Нагорная, Е.В. Бордюгова, Н.А. Усенко // Здоровье ребенка. – 2013. – №6 (49). – С. 159-162.
8. Deborah Fidler. Emerging Down Syndrome Behavioral Phenotype in Early Childhood Implications for Practice, *Infants & Young Children*, Vol. 18, № 2, pp. 86–103
9. Преодоление отклоняющегося поведения у детей с синдромом Дауна: оценка и коррекция с использованием прикладного анализа поведения – Синдром Дауна XXI век // Портал психологических изданий PsyJournals.ru – 2010. – №2. URL: https://psyjournals.ru/journals/sdXXI/archive/2010_n2/43969
10. Wishart, J. G., & Duffy, L. (1990). Instability of performance on cognitive tests in infants and young children with Down's syndrome. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 10–22

УДК 376.37

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Голованова А.А., студентка 4 курса бакалавриата
Научный руководитель: Лондаренко С.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: в статье рассмотрены современные подходы к формированию устной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Раскрыты особенности диагностики и коррекции нарушений речи у детей с ОНР.

Ключевые слова: диагностика, коррекция нарушений, речь, формирование речи, эффективные методы.

Речь – это тип общения, который исторически развивался благодаря развитию языковых конструкций. Фонация – это процесс создания звуков голоса, воплощенный в дыхании, формировании голоса и формировании

звука, который регулируется центральной нервной системой. Чтобы понять, о чем говорит человек, нам нужно услышать точность и правильность произношения звуков. Речь – это не только средство общения, но и инструмент мышления, творчества, памяти, информации, самопознания, личностного развития.

Плохо говорящие дети, начиная осознавать свою неполноценность, становятся молчаливыми, застенчивыми, нерешительными; им трудно с окружающими, снижается познавательная активность. Качество связной речи определяет готовность ребенка посещать школу.

Процесс формирования связной речи у детей дошкольного возраста изначально сложен и при отсутствии явных патологий в психическом и речевом развитии, но значительно сложнее, если у ребенка наблюдается общее недоразвитие речи. Значительные трудности в овладении навыками контекстно-связной речи у детей с общим недоразвитием речи обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы: фонетико-фонематического, лексического, грамматического. Очевидна неформальность, как произносительной (звуковой), так и смысловой (смысловой) сторон речи. Наличие у детей вторичных отклонений в развитии высших психических процессов (восприятие, память, воображение, внимание) создает дополнительные затруднения в овладении связной монологической речью.

Сформированная связная речь – важнейшее условие успешного обучения ребенка в школе.

Основная цель работы по развитию речи – формирование устной речи и навыков речевого общения с окружающими на основе овладения литературным языком своего народа. Речевое развитие по-прежнему остается наиболее актуальным в дошкольном возрасте. Работа по формированию речи состоит из диагностики и коррекции.

Успешная коррекция развивающейся речи достигается в результате многомерного воздействия, направленного на активизацию познавательной деятельности и речевых процессов. В условиях дошкольного учреждения все задачи решаются четкой организацией коррекционно-воспитательной деятельности [2].

Контингент дошкольников с ОНР представлен детьми с остаточными проявлениями органического поражения центральной нервной системы. Это обуславливает четкое сочетание у них стойкости речевого дефекта с различными нарушениями психической деятельности. Поэтому иногда успешная логопедическая коррекция достигается только при наличии медикаментозного лечения.

Работа по развитию лексической стороны речи может быть расширена за счет включения дидактических игр и их систематизации. Это позволит лучше работать над речевым развитием детей дошкольного возраста старшего возраста. Благодаря использованию игр и

индивидуальных игровых действий во время занятий удастся преодолеть ряд трудностей, возникающих при коррекционной работе с детьми с нарушениями речи.

В основе поэтапного формирования устной речи лежит обучение дошкольников составлению различных видов предложений. Виды предложений усложняются. Это усложнение синтаксического стереотипа опирается на закономерности развития фразовой речи у детей с нормой.

Работа состоит из пяти этапов:

1. Однословное предложение. Предложения из аморфных слов корней.

Задача логопеда на данном этапе – вызвать подражательную речевую деятельность детей в форме любых звуковых проявлений, расширить объем понимания речи.

2. Первые формы слов.

Основные задачи:

- 1) научить ребенка правильно строить двухсловные предложения;
- 2) заучить отдельные необходимые словосочетания;
- 3) произносить ударный слог слова;
- 4) расширить объем понимания чужой речи.

3. Двусоставное предложение.

Основные задачи:

- 1) закрепить грамматически правильное построение предложений;
- 2) воспроизводить ритмико-слоговую структуру трехсложных слов с правильным произношением ударных и безударных гласных;
- 3) в понимании речи продолжить работу по различению грамматических форм слов.

4. Предложения из нескольких слов.

Основные задачи:

- 1) научить детей грамматически правильно строить предложения из 3-5 слов;
- 2) научить первоначальному самостоятельному словоизменению некоторых существительных и глаголов;
- 3) сформировать простейшие навыки связной речи.

5. Подготовка к связной речи [4].

Программа обучения и воспитания детей с ОНР должна включать базовые методы обучения - практические, демонстративные, игровые, словесные.

Ванюхина Г. А. считает, что программа развития связной речи способствует комплексному решению проблем, которые возникают у детей дошкольного возраста старшего возраста с ОНР, учит выстраивать отношения между взрослыми и детьми, адекватно оценивать собственные способности и способности, формировать у детей способность к

логическому мышлению. связная речь. Цели программы соответствуют новым требованиям к образованию детей дошкольного возраста [5].

Лебединская К. С. считает, что достаточного уровня формирования связной речи детей дошкольного возраста старшего возраста с ОНР можно достичь, постепенно контролируя организацию общения участников во время игр.

Никитина А. Ю. и Ризаева Л. М. исследовали условия развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Авторы выделяют среди условий развития связной речи организацию специальных занятий и кружков с детьми, включающих использование дидактических игр, моделирование коммуникативных ситуаций, индивидуальную работу, совместное принятие решений, совместную деятельность, познавательные беседы, познавательные игры.

Особое место в развитии дошкольника занимает дидактическая игра, она имеет большое значение для воспитания в целом. Она способствует развитию не только речи детей, но и улучшению внимания, памяти, наблюдательности и мышления. Игра и язык тесно связаны.

Дидактические игры - отличный способ развить речь у детей с ОНР. Проведение дидактических игр не требует специальных знаний в области педагогических наук и больших затрат на подготовку к игре. Дидактические игры в домашних условиях могут проводить не только логопеды и педагоги, но и родители. Для этого необходимо учитывать особенности дидактической игры.

Большинство исследователей определили такую структуру дидактических игр:

- обучающая задача;
- игровое действие;
- правила;
- окончание игры [1].

Успех игры зависит от четкого объяснения правил. Сначала вы должны объяснить детям игровое задание, а затем, как его выполнить. Таким образом, дети поймут, почему необходимо соблюдать правила. Если игра связана с двигательной активностью, необходимо подробно информировать детей о местонахождении каждого участника игры. Должен быть показан пример действия (организатором или участником). Лучше всего, если на первое время ведущая роль будет отведена более подготовленному ребенку. В дидактической сюжетной игре роли выбираются с помощью читателя. Организатор не должен удаляться во время игры, так как участники играют разные роли.

Формирование связной речи включает в себя:

- создание эмоционально-позитивной атмосферы, мотивацию дошкольников с ОНР на общение;
- формирование представлений о средствах и методах общения;

- использование приобретенных навыков связной речи детьми дошкольного возраста старшего возраста с ОНР в свободном общении.

Успешная коррекция речевого недоразвития достигается в результате многомерного воздействия, направленного на активизацию познавательной деятельности, речевых процессов. В дошкольном учреждении весь комплекс поставленных задач решается четкой организацией коррекционно-воспитательных мероприятий [3].

Современный метод обучения монологической речи дошкольников основан на формировании у детей языковых обобщений, элементарном знании особенностей (предназначения, структуры) каждого вида текста. Дети должны научиться понимать и понимать предмет высказывания, определять его границы; выбирать необходимый материал; обладать базовыми знаниями о построении текста и средствах коммуникации; располагать материал в правильном порядке; использовать языковые средства в соответствии с нормами и целями; строить речь намеренно и произвольно.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что только правильно выстроенная работа с детьми с общим недоразвитием речи может помочь ребенку овладеть устной речью. Все этапы работы над речью детей дошкольного возраста взаимосвязаны между собой и зависят друг от друга. Начинать работу над развитием речи необходимо как можно раньше и строить её необходимо только на базе того, что уже достигнуто ребенком в овладении родным языком, самостоятельно или с помощью логопеда. Поэтому необходима тщательная диагностика ребенка перед началом работы с ним.

Список литературных источников

1. Бекназарова, М. Ю. Комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с речевыми нарушениями в условиях дошкольного образовательного учреждения / М. Ю. Бекназарова, В. В. Булгакова // Альманах института коррекционной педагогики. № 14 – 2010 – 214 с.
2. Гутник, Е. П. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с алалией [Текст] / Е. П. Гутник // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2017 г.). — Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2017. – С. 113-118.
3. Е. В. Шереметьева Деятельность логопедического пункта ДОУ: организационный аспект. Шереметьева Е. В., Королева Н. Н. // Логопед. – 2010. – № 5. – С. 6-18.
4. Жукова, Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М.: Эксмо, 2021. – 288 с.
5. Нечаева, О. А. Развитие связной речи у заикающихся детей как один из факторов успешности учебного процесса / О. А. Нечаева // Практический психолог и логопед. – 2014. – № 2. – С. 54-56.

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Чепурная А.Д., студентка 2 курса магистратуры
Научный руководитель: Чайка Т.В. старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики,
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: в статье проведен анализ понятия, проявлений, причин артикуляторно-акустической дисграфии у детей младшего школьного возраста, а также эффективных методик ее коррекции.

Ключевые слова: дисграфия, младшие школьники, артикуляторно-акустическая дисграфия.

Письменная речь тесно связана с работой человеческого мозга. На процесс письма влияют работа анализаторов на общемоторном, речемоторном, зрительном, речеслуховом уровнях.

Задача школьника младшего возраста в период обучения грамоте – запомнить написание буквы, её символ, графическое изображение. Далее следует этап закрепления умения отличать название буквы от звука, который она обозначает. Младшему школьнику необходимо слушать, запоминать и анализировать звуки, чтобы потом произвести их на письме. В этом заключается сложность для детей с нарушениями письменной речи.

Дисграфия - частичное специфическое нарушение процесса письма [4].

Среди других видов дисграфий, артикуляторно-акустическую дисграфию выделяет М. Е. Хватцев. Он определил этот вид дисграфии, как дисграфию с причиной в нарушениях устной речи, или «косноязычие в письме» [5].

Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется как следствие того, что ребенок допускает ошибки при диктовке в процессе письма (как говорит, так и пишет).

На практике эта разновидность дисграфии определяется по таким ошибкам, как: пропуски букв, замены букв (которые отслеживаются у ребенка и в устной речи), избегание сложных и длинных предложений в речи, таким детям тяжело воспринимать интонации, и как следствие, у них вызывают затруднения задания, в которых нужно расставить границы предложения. Артикуляторно-акустическая дисграфия связана с недостаточным уровнем различения и выделения сложных фонем.

У учащихся с дисграфией зачастую отмечаются функциональные или органические отклонения в состоянии центральной нервной системы.

На основной слух артикуляторно-акустическая дисграфия не влияет, однако у детей с этим типом нарушений письма отслеживаются изменения в восприятии сложных фонем, а также в их произношении. Степень искаженности восприятия звуков речи зависит выраженности поражения в височной области. Если поражены более глубокие отделы левой височной доли, то слуховая память страдает, но фонематический слух при этом может быть в пределах нормы.

Дисграфия может появиться у ребенка при недоразвитии или повреждении головного мозга до, во время и после родов; патологии беременности, родовой травме, асфиксии, менингите и энцефалите, тяжелых инфекциях и соматических заболеваниях, нервных детях, которые могут ослабить систему.

Помимо физиологических причин развития дисграфии существуют социально-психологические факторы, которые могут поспособствовать ее развитию. Среди них: ситуации, когда в одной семье говорят на двух языках; речь с дефектами у окружающих; пренебрежительное отношение взрослых к речи ребенка; обучение ребенка чтению и письму до того, как ребенок будет готов к этому психологически, физиологически и умственно. В группу риска по развитию дисграфии входят дети с конституциональной предрасположенностью, различными нарушениями речи и умственной отсталостью [3].

С патогенезом нарушений письменной речи А. Н. Корнев связывает три варианта дизонтогенеза:

- 1) снижение умственной деятельности;
- 2) асинхронное развитие отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций;
- 3) частичное недоразвитие ряда психических функций [1]

Коррекция артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников было проведено исследование на базе МБОУ «Школа «КОРН» г. Донецка». На первом этапе была проведена диагностика, в ходе которой была выявлена группа детей - 9 человек третьего класса (9 лет). Обследование письменной речи проходило в первую половину дня в кабинете логопеда с подгруппами по 4 и 5 человек (2 подгруппы). В ходе работы учитывались индивидуальные особенности детей и заключения ПМПК. Коррекционная работа проводилась в течение 6 месяцев. Занятия по коррекции артикуляционно-акустической дисграфии проводились фронтально для экспериментальной группы, 2 раза в неделю. В ходе занятий учащиеся работали над произношением и слуховым восприятием звуков, списывали тексты как рукописные, так и печатные, учились писать под диктовку.

Работа по преодолению нарушений письменной речи требуют, чтобы педагог имел соответствующую теоретическую и практическую подготовку.

При взаимодействии с ребенком в процессе коррекции необходимо учитывать многие факторы: общий уровень развития ребенка, особенности его интеллектуальной деятельности, степень самостоятельности и организованности, настроение ребенка на момент занятия, его личные интересы, уровень его самооценки, а также темперамент ребенка, способность к дисциплинированности.

В то же время, необходимо исходить из того, что общая активность оказывает большое влияние на успеваемость детей, интенсивность их познавательной деятельности и качество их работоспособности. В логопедической работе следует учитывать степень познавательной активности школьников и наличие средств, способствующих ее повышению, в каждом отдельном случае [2].

Для преодоления этого вида дисграфии следует выработать четкую слуховую дифференциацию звуков, которые учащийся не может различать на слух, обращая внимание на различия между парами звонко-глухих и твердо-мягких согласных. Прежде, чем ребенок приобретет этот навык, во время чтения он угадывает произношение слов.

Коррекционная работа при артикуляторно-акустической форме дисграфии предполагает подбор определенного комплекса упражнений, направленных на решение следующих задач:

- развитие двигательной сферы учащихся
- исправление нарушений звукопроизношения учащихся
- работа над кинестетическими ориентирами
- развивать фонематический слух учащихся
- развитие фонематического восприятия
- исправление букв

Также необходимо включать задания на развитие и формирование мелкой моторики рук, памяти, внимания, концентрации, а также упражнения на развитие графомоторики.

Список литературных источников

1. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб.: Издательство «Речь», 2003. – 330 с.
2. Мисаренко, Г.Г. Технология обучения фонемному анализу как рабочей операции письма / Г.Г. Мисаренко // Начальная школа плюс до и после. – Москва: Издательство «Баласс». – 2008. – № 7. – С.18-23.
3. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие/ Под ред. О.Б. Иншаковой. — Москва: МОДЭК, 2001. – С.38-40.
4. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – Москва: Владос, 1997. – 184 с.
5. Хватцев, М. Е. Аграфия и дисграфия: хрестоматия по логопедии / М. Е. Хватцев. – Москва: Учпедгиз, 1997. – 140 с.

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

*Чубко Е. Е., студентка 3 курса бакалавриата
Научный руководитель: Чайка Т.В., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: в данной работе рассматриваются межличностные отношения детей с нарушениями зрения в школьном коллективе.

Ключевые слова – межличностные отношения, возраст, общение, нарушения зрения, коллектив, неустойчивость, коммуникация, социально-психологический климат.

Отношения с окружающими зарождаются и развиваются более интенсивно в детстве. Опыт этих первых отношений является основой дальнейшего развития личности ребенка и во многом определяет особенности самосознания, отношения к миру, поведения и самочувствия человека среди людей.

Нарушения зрения мешают взаимодействию человека с окружающей средой, поэтому при врожденной или ранней слепоте сложно установить социальные связи и отношения. Это подчеркивал и Л.С. Выготский.

Одним из важнейших аспектов этой проблемы являются взаимоотношения, складывающиеся между членами различных групп, в которых оказываются слабовидящие люди. Ведь от их характера во многом зависит психологическое состояние личности, ее отношение к учебной, общественной деятельности, к другим, к самому себе.

Влияние глубоких нарушений зрения на процесс развития связано с появлением отклонений во всех видах познавательной деятельности, формировании личностной и эмоционально-волевой сфер ребенка. Именно нарушение зрения проявляется уменьшением общего объема информации, поступающей извне, изменением ее качества. Значительное снижение или полное отсутствие зрительных ощущений, восприятий, представлений в области чувственного познания ограничивает возможности формирования образов воображения, памяти, а также психологических систем, их структур, связей, функций и отношений внутри этих систем. Происходят качественные изменения в системе отношений между анализаторами, появляются особенности в формировании образов, понятий, речи, в соотношении образного и понятийного в мыслительной деятельности, в ориентировке и подвижности в пространстве и т. д.

В физическом развитии также происходят значительные изменения - нарушается точность движений, их интенсивность, походка и другие двигательные акты становятся специфическими.

В связи с этим у ребенка формируется своя совершенно особая психологическая система, качественно и структурно отличная от системы нормально развивающегося ребенка, так как включает в себя процессы, находящиеся на разных уровнях развития в силу влияния на них первичного дефекта, а также их коррекция на основе создания новых компенсаторных форм развития.

Проблемами межличностных отношений детей с нарушением зрения занимались такие авторы, как Григорьева Г.В., Денискина В.З., Моргулис И.С., Иванникова О. А., Никулина Г. В., Солнцева Л. И. [4].

Ведущие тифлопсихологи А.Г. Литвак и Л.И. Солнцева отмечают, что у детей, лишенных возможности зрительного, восприятия окружающего мира и не обученных компенсаторным приемам, представления об эмоциях, мимике, жестах непрочны и расплывчаты, из-за чего общение сильно усложняется.

Многие слепые и слабовидящие дети к моменту поступления в школу не обладают базовыми навыками общения, что затрудняет процесс социализации. Дети неадекватно реагируют на различные ситуации взаимодействия и неправильно их оценивают, что приводит к нарушению или кратковременности контактов между детьми. Дети, имеющие такие трудности, становятся пассивными в процессе общения и не проявляют к нему интереса. При разрешении конфликтных ситуаций никогда не обходятся без участия взрослых. Это является причиной сильной дезадаптации детей с нарушением зрения в начальной школе. [3]

Многие ученые дефектологи выделяют следующие особенности взаимодействия детей с нарушением зрения со сверстниками:

- Дети с нарушением зрения недостаточно владеют невербальными средствами общения: выразительными движениями, жестами, мимикой, не улавливают смены настроения;
- трудности в распознавании сходных эмоций;
- для детей с нарушением зрения характерно избегание общения, от контактов с окружающими, многие отказываются от участия в совместных играх;
- Для таких детей характерны трудности в установлении контактов с окружающими, поддержании процесса общения, что обусловлено плохим владением средствами общения;
- дети старшего дошкольного возраста с нарушением зрения практически не умеют привлекать внимание партнера, часто не умеют расспрашивать окружающих;
- часто деятельность детей с нарушением зрения организует взрослый;
- совместная деятельность детей с нарушением зрения кратковременна.

Также, трудности социального восприятия человека, испытываемые незрячими отрицательно сказываются на установлении позитивных межличностных отношений в смешанных коллективах.

Невозможность или ограничение зрительного восприятия и ориентировки по голосу, особенностям речи, тактильному восприятию часто не дают слепому достаточно знаний о собеседнике. Это может усугубляться неадекватным отношением зрячих к слепым.

При рассмотрении состояния слабовидящих в смешанном коллективе наблюдается тенденция, свидетельствующая о наличии определенной зависимости их (статуса) от степени нарушения зрения. Таким образом, люди с тяжелым нарушением зрения реже уживаются в коллективе, чем люди с легкими нарушениями зрения. Это можно объяснить тем, что люди с относительно высоким сохранным зрением более активны в различных видах деятельности.

Из написанного выше, можно сделать вывод о том, что межличностные отношения школьников с нарушением зрения характеризуются недостаточным уровнем развития таких показателей как: определение статуса межличностных отношений среди сверстников; особенности взаимодействия и общения детей; определение уровня самооценки детей; определение психологического климата в классном коллективе; определение уровня социального интеллекта и ориентации ребенка в социальной действительности. Поэтому они нуждаются в помощи тифлопедагогов и тифлопсихологов.

Список литературных источников

1. Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих / Под ред. А.Г. Литвака, Т.П. Феоктистовой, Э.М. Головиной, О.М. Стерниной, В.Ф. Укрошинской. – М. : Изд-во КАРО, Санкт-Петербург, 2006 – 324 с.
2. Галигузова, Л. Н. Ступени общения: от года до семи лет. / Л. Н. Галигузова – М.: Просвещение, 1992. – 143 с.
3. Григорьева, Г.В. Особенности формирования и развития средств общения у дошкольников с нарушениями зрения / Г.В. Григорьева // Дефектология, 1996. №4. – С.84.
4. Григорьева, Г.В. Особенности владения невербальными средствами общения дошкольниками с нарушениями зрения / Г.В. Григорьева // Дефектология. – 1998. – №5.
5. Корнилова, И.Г. Игра и творчество в развитие общения старших дошкольников с нарушениями зрения. Креативная игра: драматизация. / И.Г. Корнилова. – М.: Экзамен, 2004. – 159 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

*Шелест М.Э., студентка 2 курса бакалавриата
Научный руководитель: Кузьмина В.А., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: в данной работе рассматривается проблема готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению. Выявлены особенности подготовки таких детей, а также трудности, с которыми им приходится сталкиваться в ходе обучения. Также в статье представлены общая характеристика состояния детей с задержкой психического развития (ЗПР) к школьному возрасту и рекомендации по их подготовке к школе.

Ключевые слова: готовность к школьному обучению, дети с ЗПР, процесс обучения, уровень подготовки, коррекционная работа.

Под готовностью к школьному обучению в самом общем смысле большинство авторов понимают достижение ребенком такого уровня развития, при котором он становится способным участвовать в систематическом школьном обучении.

Готовность к школьному обучению – явление многоаспектное, включающее соответствующие психологические, физиологические, физические и психические характеристики возрастного развития ребенка [1].

В качестве основных критериев готовности к школе Д. Б. Эльконин выделяет: сформированность игровой деятельности; зачатки учебных новообразований таких, как умение ребёнка действовать в соответствии с образцом, слушать и выполнять инструкцию; подчиняться правилам и требованиям взрослого[5].

Большое внимание особенностям психологической готовности к школьному обучению уделяется в научных трудах Л.И. Божович, Н.И. Гуткина, И.В. Дубровина, Е.Е. Кравцова, Н.Г. Салмина, А.К. Маркова, В.Д. Шадрикова и других; изучением вопросов школьной адаптации занимались такие ученые как А.О. Зоткин, С.А. Беличева, И.А. Коробейников, Г.Ф. Кумарина, М.М. Безруких, Т.В. Дорожовец, Г.М. Чуткина и другие.

Указанные авторы полагают, что процесс обучения влечет за собой развитие, поэтому обучение возможно начать, когда задействованные в нем психологические функции еще не созрели. Они признают и тот факт, что эффективность школьного обучения будет только в том случае, когда

учащиеся обладают качествами необходимыми и достаточными для начального этапа обучения, которые в последующем развиваются в учебном процессе [2].

Теория и практика показывает, что дети с ЗПР не готовы к началу школьного обучения по объёму знаний и навыков; испытывают трудности в обучении, которые усугубляются ослабленным состоянием нервной системы – у них наблюдается нервное истощение, следствием чего являются быстрая утомляемость и низкая работоспособность.

У.В. Ульенкова выявила основные различия в выполнении заданий в соответствии с образцовыми и устными инструкциями между нормальноразвивающимися дошкольниками и детьми с ЗПР. Установлено, что у детей с ЗПР наблюдается низкая способность к обучению (по сравнению с нормой), когнитивная апатия к занятиям, отсутствие саморегуляции и контроля, критическое отношение к результатам деятельности. У детей с ЗПР в недостаточной мере сформированы такие **показатели готовности к обучению**, как формирование относительно стабильного отношения к познавательной деятельности, достаточность самоконтроля на всех этапах выполнения задания, речевая саморегуляция.

У.В. Ульенкова разработала специальные **диагностические критерии** готовности к обучению детей с ЗПР и определила структурные составляющие образовательной деятельности: ориентировочно-мотивационные, операционные, регуляторные. Эти критерии легли в основу определения уровней владения детьми структурой учебной деятельности (уровней формирования общих способностей к обучению):

1-й уровень – ребенок встречает предложенное ему задание с выраженным интересом;

2-й уровень – задание заинтересовывает ребенка, но к продолжению деятельности по своей инициативе за пределами времени, отведенного на занятие, он не стремится;

3-й уровень – ребенок заинтересовывается общей ситуацией, в которой ему предлагается задание, но не его содержанием;

4-й уровень – ребенка несколько заинтересовывает общая ситуация занятия;

5-й уровень – ребенок безразличен не только к содержанию задания, но и к ситуации организации занятия.

Большая часть шестилетних детей с ЗПР показывают **2-й и 3-й уровни** сформированности общей способности к учению. К школьному возрасту у детей с ЗПР оказывается несформированной мотивационная сфера: ребенок продолжает оставаться в кругу дошкольных интересов, преобладают игровые мотивы поведения. У детей не появляются школьные интересы, чувство ответственности в отношении к учебным заданиям, умение подчиняться школьным требованиям [4].

В процессе коррекционно-развивающего воспитания и обучения

детей с ЗПР в период подготовки их к школе педагогам необходимо ставить и решать **следующие задачи:**

- сенсорное развитие, соответствующее возрасту: освоение эталонов образцов цвета, формы, величины, эталонов звуков; накопление обобщенных представлений о свойствах предметов;

- освоение предметно-практической деятельности, способствующей выявлению разнообразных свойств в предметах, а также пониманию отношений между предметами (временных, пространственных, количественных);

- освоение продуктивных видов деятельности (конструирование, лепка, аппликация, работа с природным материалом), способствующих сенсорному, умственному, речевому развитию ребенка;

- накопление языковых представлений, развитие фонетико - фонематических процессов, подготовка к обучению грамоте;

- уточнение, обогащение и систематизация словаря на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающего мира;

- формирование диалогической и монологической форм речи, развитие навыков общения;

- развитие элементарных математических представлений и понятий, соответствующих возрасту;

- формирование соответствующих возрасту навыков игровой деятельности (освоение игры по правилам, сюжетно-ролевой игры), а также элементов учебной деятельности.

Научные исследования и практический опыт показывают, что многие дети с ЗПР могут стать успевающими учениками общеобразовательной школы при своевременной работе и выполнении определенных рекомендаций. При подготовке таких детей важно позаботиться об их психологическом комфорте: вместо наказаний использовать мотивацию и выражать поддержку. Необходимо поощрять познавательную мотивацию ребёнка. Выполнение каких-либо заданий должно быть окрашено для ребёнка позитивными эмоциями, подача нового знания должна происходить в форме сюрприза, интересной игры. В силу повышенной отвлекаемости, такой ребенок нуждается в многократном, терпеливом повторении просьбы. Также следует учить ребенка не стесняться выражать своё мнение, учить, что ошибаться могут все, побуждать его к рассуждению, задавать интересные вопросы, загадывать загадки, поощрять его любознательность [3].

Дети этой категории имеют потенциальные возможности достижения уровня познавательного развития нормотипичных сверстников. Однако эти возможности реализуются лишь в условиях, когда деятельность детей специально стимулируется или когда им оказывается помощь со стороны взрослого. Поэтому специально организованная подготовка детей с ЗПР дошкольного возраста к обучению

в школе в процессе коррекционно-развивающей работы в ДОУ является одним из главных факторов их успешной адаптации к школьному обучению и освоения общеобразовательной программы.

Список литературных источников

1. Айзман, Р.И. Подготовка ребенка к школе: учебное пособие / Р.И. Айзман – Томск: Пеленг, 1994. – 206с.
2. Выготский, Л.С. Проблема обучения и умственное развитие в школьном возрасте. // Педагогическая психология: учебное пособие / Л.С. Выготский – М.: Педагогика, 1991. – 486 с.
3. Панкова, Е.В. Подготовка к школе детей с ЗПР / Е.В. Панкова. – Текст: электронный // Образовательная социальная сеть : [сайт]. – 2010. – 28 декабря. – URL: <https://clck.ru/33mUVp> (дата обращения: 12.11.2022).
4. Ульенкова, У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У.В. Ульенкова. – М. : Педагогика, 1990. – 180 с.
5. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин; под редакцией Д.И.Фельдштейна. – М.: Воронеж, 1997. – 385 с.

УДК 376.37

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ОБОГАЩЕНИЮ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Шустрова О.Г., студентка 1 курса магистратуры
Научный руководитель: Кузьмина В.А., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: в статье представлено описание научно-теоретических аспектов обогащения лексического запаса детей с общим недоразвитием речи. Представлено понятие «лексический запас» и его характерные особенности проявления у дошкольников с ОНР. Описаны принципы формирования лексического запаса, игровые и интерактивные методы развития лексического запаса у детей дошкольного возраста с ОНР.

Ключевые слова: лексический запас, общее недоразвитие речи, обогащение словаря, дети дошкольного возраста.

Общее недоразвитие речи – это нарушение речевого развития, при котором наблюдается недостаточный уровень сформированности всех компонентов языковой системы: словарного запаса, грамматического оформления, звукопроизношения, слуховых дифференцировок [1, с. 39]. Впервые данное определение было сформулировано Р. Е. Левиной в её

исследованиях и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии. ОНР может выражаться в различной степени: от развернутой речи с элементами лексико-грамматического и фонетического недоразвития до полного отсутствия речи [8, с. 293]. Дети данной категории не способны самостоятельно выйти на онтогенетический путь развития речи, в связи с этим им необходима эффективная логопедическая помощь, одним из ключевых направлений которой является формирование, развитие и обогащение лексического запаса.

Лексическая система современного языка состоит из единиц, самой маленькой из которых является слово. Любое слово, по мнению Н.С. Валгиной и Н.С. Ишуткиной состоит из трех взаимосвязанных элементов [2, с. 92]:

- звуковая оболочка слова, его фонетическая транскрипция;
- лексическое значение слова, то есть то, что обозначает конкретное слово;
- смысл слова, который способствует тому, что свойства предмета отображаются в сознании человека.

Лексический запас – это весь словарный состав языка, богатством которого в той или иной мере владеет ребенок. В запас языка входят морфемы, слова, словосочетания, предложения. Грамотное овладение речью подразумевает правильное использование лексических и грамматических знаков языка [3, с. 914].

Нарушения формирования лексики у детей с общим недоразвитием речи проявляются в ограниченности словарного запаса, резком расхождении объёма активного и пассивного словарей, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазиях, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря. Индивидуальные различия у детей с ОНР обусловлены патогенезом (моторная / сенсорная алалия, дизартрия, стёртая дизартрия, задержка речевого развития). Значительное количество ошибок также обусловлено бедностью использования лексико-семантической вариативности слов, отсутствием набора семантических эквивалентов.

Н.А. Пудова отмечает, что логопедическая работа по обогащению лексического запаса должна осуществляться посредством различных методов и средств, в различных видах деятельности, а именно:

- предметная и игровая деятельность ребенка, его непосредственное взаимодействие с окружающим миром (например, через игрушки, карточки с иллюстрациями, детские журналы, книжки-раскраски, альбомы, слайды по лексическим темам и т.д.);
- общение ребенка со взрослыми, организация его речевой деятельности (например, через произведения художественной литературы: пословицы, поговорки, сказки, рассказы, стихи и т.п.);
- взаимодействие в социальной среде [7, с. 85].

В процессе развития лексического запаса выделяют два основных этапа, в рамках которых происходит применение лексических игр в сочетании с предметно-практической деятельностью (рис. 1).

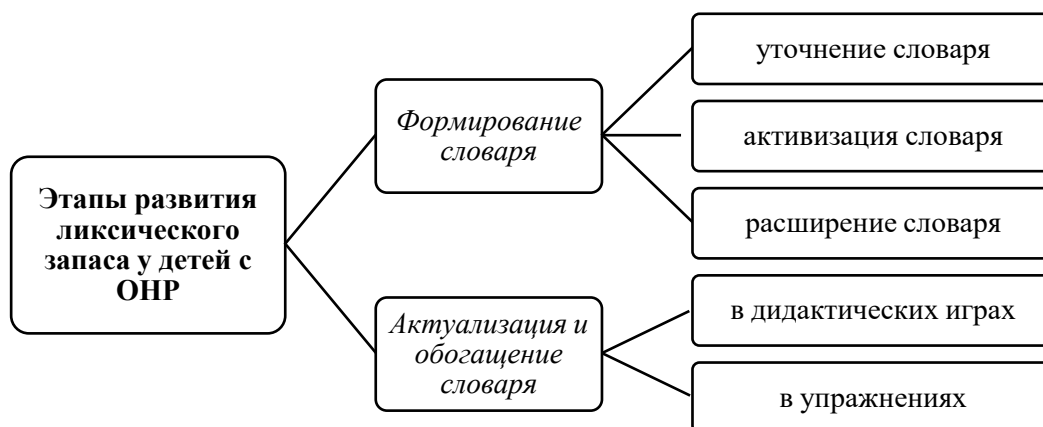


Рис. 1. Этапы развития лексического запаса

Отметим, что на обоих этапах необходимым является применение лексических игр, различающихся между собой уровнем сложности и степенью помощи педагога в зависимости от этапа проводимой работы. Для развития лексического запаса дошкольников с ОНР возможно применение следующих игр, которые представлены в табл. 1.

Таблица 1

Особенности применения игр для обогащения лексического запаса

№	Направление развития	Наименование игровой деятельности
1	<i>Ознакомление с существительными (например, с обобщающими понятиями «птицы», «комнатные растения»)</i>	«Кто лишний?», «Назови части», «Что делает?», «Собери картинку», «Пять признаков», «Узнай по контуру», «Что забыл нарисовать Незнайка?», «Назови одним словом» и др.
2	<i>Обогащение глагольного словаря</i>	«Кто работает», «Скажи наоборот», «Кто как голос подает», «Кто что делает?» и др.
3	<i>Активизация словаря прилагательных (используются игры в которых употребляются разно-факторные прилагательные и прилагательные, обозначающих величину, цвет и форму)</i>	«Какой предмет», «Угадай по описанию», «Скажи, какая стая?» и др.
4	<i>Формирование словаря антонимов</i>	«Назови нужное слово», «Говори наоборот», «Скажи по-другому», «Все наоборот» и др.
5	<i>Закрепление употребления в речи простых предлогов</i>	«на – с», «в – из»: «Кто, где нас охраняет?», «Вставь предлог», «Я начну, ты продолжи» и др.
6	<i>Тренировка в быстром поиске нужного слова, его семантическом и стилистическом подборе</i>	«Доскажи словечко», «Какой? Какая?», «Перескажи», «Найди разницу» и др.

Для проведения игры учителем-логопедом подбирается соответствующий предметный (дидактический) материал. Например, в игре «Скажи наоборот» ребенку нужно подобрать противоположные слова (низкий – высокий, белый – черный, веселый – грустный, мягкий – твердый, кислый – сладкий, длинный – короткий, тяжелый – легкий и т.д.). На первом этапе работы логопед должен показывать детям пары картинок: низкое дерево – высокое дерево, белый снег – черный уголь и т.д. На втором этапе демонстрируется только первая картинка из пары, а второе слово-антоним дети должны назвать самостоятельно.

Также в процессе формирования лексического запаса у детей с ОНР целесообразно использовать современные цифровые технологии, например, *интерактивные тренажеры*. Нами был рассмотрен метод формирования словаря посредством интерактивных тренажеров, предложенный С.В. Архиповой.

Автор дает следующее понятие интерактивному тренажеру: «программа, предназначенная для самостоятельного изучения (или повторения) с одновременным контролем знаний по определённой теме». Существует два режима его работы: демонстрационный (или обучающий), который содержит теоретический материал и обеспечивает визуализацию полного аналитического решения конкретного задания, и тренировочный (или оценочный)» [8, с. 18].

Работа с интерактивным тренажером проводится в два этапа: в индивидуальной и групповой формах. На первом этапе с обучающимися проводятся вводные занятия, в ходе которых проходит знакомство с внешним видом компьютера, клавиатурой, мышью, интерфейсом тренажера, системой гиперссылок, анимационным героем. На данном этапе работа логопеда заключается в непрерывном контроле действий дошкольников, подробном разъяснении, оказании помощи. Второй этап обучения включает непосредственное применение интерактивного тренажера в процессе формирования словаря у дошкольников по лексическим темам. Деятельность логопеда на данном этапе смещается в сторону оказания помощи в управлении компьютером и мышью, разбора новых лексических единиц и разъяснения детям сложных заданий.

Тренажер может включать компоненты, благодаря которым работа над лексикой становится интересной и доступной, например: сюжетная линия, включающая путешествие по заданиям вместе с анимированным героем на слайдах, который, обращаясь к ребенку, озвучивает задания, реагирует на правильность их выполнения, поощряет похвалой, либо предлагает подумать, чтобы ответить верно, а затем перейти к следующему заданию; триггеры – эффекты анимации, срабатывающие после нажатия на объект; система гиперссылок, позволяющая переходить от задания к заданию, выходить в главное меню, возвращаться к предыдущим слайдам и выполнить задание повторно. Применение

интерактивных тренажеров позволяет сочетать учебно-развивающие задачи и логопедическое воздействие, учитывать закономерности и особенности психического и речевого развития обучающихся.

Обобщая вышесказанное, мы можем сделать вывод о том, что ведущим направлением обогащения лексического запаса у детей дошкольного возраста с ОНР является использование в логопедической работе лексических игр и предметно-практической деятельности, в том числе применение интерактивных тренажеров. Все это способствует росту объема активного и пассивного словаря, формированию умения соотносить разные части речи, выделять существенные дифференциальные семантические признаки предметов, употреблять существительные с обобщающим значением.

Список литературных источников

1. Архипова, Е.Ф. Если у ребенка общее недоразвитие речи / Е.Ф. Архипова // СДО. – 2017. – №2 (74). – С. 38-43.
2. Ишуткина, Н.С. Исследование особенностей развития словарного запаса дошкольников с общим недоразвитием речи / Н.С. Ишуткина, Е.И. Абрамова // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология. – 2022. – С. 92-97.
3. Карпушкина, Е.А. Особенности лексического запаса дошкольников с нарушениями речи / Е.А. Карпушкина, В.С. Романова // Аллея науки. – 2020. – №6 (45). – С. 914-917.
4. Губатова С.Г. Уровни речевого развития у детей с общим недоразвитием речи / С.Г. Губатова // НИР/S&R. – 2021. – №2 (6). – С. 207-210.
5. Пудова, Н.А. Развитие словаря у детей дошкольного возраста с ОНР с использованием лексических игр и предметно-практической деятельности / Н.А. Пудова // Образование, воспитание и педагогика: традиции, опыт, инновации. – 2022. – С. 164-168.
6. Дубинина, Т.А. Нарушения лексики у детей с общим недоразвитием речи / Т.А. Дубинина // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее. – 2020. – С. 64-74.
7. Ковалева, А.И. Художественная литература как средство развития лексической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивного образования / А.И. Ковалева // Современные проблемы дефектологии глазами студента. – 2018. – С. 84-87.
8. Ковалева, А. И. Теоретические основы проблемы обогащения словарного запаса детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / А. И. Ковалева. –// Молодой ученый. – 2018. – № 46 (232). – С. 293-295.
9. Архипова, С.В. Формирование словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи посредством интерактивных тренажеров / С.В. Архипова, М.С. Подшивалова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-1. – С. 16-20.

Секция 2.

Современные технологии коррекционно-развивающего обучения детей с ограниченными возможностями здоровья

УДК 376.3

АКТИВИЗАЦИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Алимбекова В. Э., студентка 1 курса магистратуры
Научный руководитель: Попова Н.В., ассистент
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема активизации словаря дошкольников с общим недоразвитием речи. Раскрыта важность и эффективность использования игровых технологий для формирования и активизации словарного запаса. Рассмотрены теоретические аспекты изучения словарного запаса детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слов: словарный запас, дети с нарушениями речи, дошкольники, развитие речи.

На сегодняшний день общее недоразвитие речи (ОНР) встречается у большинства детей дошкольного возраста, которое сопровождается нарушением всех компонентов речи – фонетической, грамматической и лексической стороны речи. Проблема развития словарного запаса дошкольников, имеющих ОНР, занимает существенное место в современных логопедических исследованиях.

Так, учеными Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребовой отмечено, что для дошкольников с общим недоразвитием речи присущи трудности в усвоении лексических правил русского языка, ошибочное употребление слов, большое количество вербальных парафазий и прочее. По мнению Г. Р. Шашкиной, ограниченность активного словаря у детей с ОНР проявляется в неточности произнесенных слов, а именно названий птиц, ягод, цветов, домашних и диких животных, мебели, профессий, инструментов. Глагольный словарь не соответствует возрасту, в нем преобладают слова, которые обозначают бытовые действия. Отмечаются трудности в усвоении

слов, имеющих обобщенное значение и слов, обозначающих качество, состояние и признак предмета [7].

В словаре детей с ОНР, по утверждению Л.Ф. Спировой, отсутствуют многие общеупотребительные слова. Автор объясняет это тем, что у детей запас знаний и представлений ограничен, словарь недостаточно активизирован в различных видах деятельности, вследствие чего дети допускают ошибки при назывании предметов, ориентируясь на их внешнее сходство (лук-чеснок, лев-тигр), на сходное назначение (постель-кровать), относя предмет к другой тематической группе (птицы-животные) заменяя обобщающие понятия словами с конкретным значением(транспорт-машины, обувь-сапоги) [4].

Проблема развития словарного запаса детей с общим недоразвитием речи также изучалась такими учеными, как Л.Н. Ефименкова, М.М. Кониная, А.М. Леушина, И.О. Соловьева, Е.И. Тихеева, Е.А. Флерина и др. Данная группа авторов придерживалась мнения, что в работе по развитию словаря дошкольников, стоит уделять внимание называнию словами предметов и явлений окружающей действительности, основываясь на их наглядном целостном восприятии. Сравнительный анализ развития словарного запаса при нормальном речевом развитии и нарушенном, представлен в работах Н. В. Серебряковой и Р. И. Лалаевой. Ими отмечено, что у детей с ОНР ограничен словарный запас, объем пассивного словаря преобладает над активным, наблюдается неточное употребление слов, трудности актуализации словаря, несформированность семантических полей [2].

Таким образом, проанализировав исследования авторов, можно сделать вывод, что у дошкольников с ОНР недостаточно развиты активный и пассивный словари. Это проявляется в неточности употребления слов, недостаточности использования в речи имен прилагательных, наречий, глаголов, в трудностях подбора нужных слов

в своих высказываниях. Но все эти недостатки могут быть успешно преодолены. Для этого необходима систематическая и целенаправленная логопедическая работа по обогащению словарного запаса у дошкольников. Прежде всего она должна быть направлена на реализацию таких задач как [1]:

– расширение словаря – накопление системы слов, используемых при общении с окружающими, пополнение словарного запаса детей разными частями речи (именами существительными, именами прилагательными, глаголами и наречиями), усвоение детьми слов уже имеющихся в их лексиконе, а также знакомство со значением новых, незнакомых им слов;

– оказание помощи в усвоении и запоминании слов. Дети с ОНР не всегда умеют связать само слово с представлением о данном предмете. Зачастую, они не знают точного названия предмета, поэтому необходимо

наполнение слов их конкретным содержанием и запоминание ранее изученных ими слов;

– формирование активного словарного запаса, активизация словаря. Новое слово должно войти в активный словарь ребенка, а это может произойти только тогда, когда оно будет закреплено и воспроизведено в речи самого ребенка в сочетании с другими словами, чтобы он мог свободно употреблять их в нужных случаях.

Так как в дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игра, то, как отмечает Т.А. Ткаченко, для пополнения и активизации словарного запаса эффективными могут стать игры, в частности словесные. Словесные игры можно разделить на группы [5]:

– к первой группе можно отнести игры, которые формируют умение выделять главные признаки предметов. Например, игра «Отгадай-ка», в процессе которой педагог или сам ребенок описывает предмет или явление природы, все остальные отгадывают; игра «Магазин «Одежда», в процессе которой «покупатель» описывает предмет, который бы хотел приобрести, а «продавец» должен отгадать его и продать;

– ко второй группе можно отнести игры, которые развивают у детей умения сравнивать, сопоставлять предметы, находить различия. Например, игра «Бывает или нет?», в процессе которой детям предлагают прослушать какое-либо утверждение и согласиться с ним или опровергнуть (яблоко соленое; на дерево залез бегемот и т.д); игра «Закончи предложение», в ходе которой детям предлагают закончить предложения (собака лает, а кошка..., сахар белый, а уголь....); игра «Что было бы, если бы...», в процессе которой педагог знакомит детей с определенной ситуацией, а дети должны сделать выводы (Что было бы, если бы все дети начали рвать листья на деревьях, ломать ветки кустарников?)

– к следующей группе можно отнести игры, которые развивают у детей умение обобщать и классифицировать предметы по различным признакам. Например, игра «Назови одним словом», в ходе которой детям предлагается назвать все предметы одним словом (снегирь, ворона, синица, воробей – это птицы)

– к последней группе можно отнести игры на развитие внимания, памяти, быстроты мышления. Например, игра «Повтори-ка!», в процессе которой ведущий называет слово, например, «волк», дети по очереди должны добавить свое слово из категории животного мира, например, «медведь» и так далее.

Нельзя не согласиться с мнением А.Н. Леонтьева, о том, что игры для детей требуют опоры на наглядность, поэтому при проведении словесных игр применяют наглядные приемы обучения, такие как показ предмета или игрушки, рассматривание иллюстраций, использование атрибутики.

Кроме словесных игр для активизации словаря у детей с ОНР используют дидактические игры, направленные на обогащение словарного запаса. К ним относят игры на развитие речи, которые активизируют словарь детей, развивают умение выбирать подходящее слово из своего имеющегося словарного запаса, знакомят со словами-предметами, словами-признаками, словами-действиями, формируют умения правильно согласовывать слова. Приведем примеры таких игр: игры с мячом «Ассоциации», «Назови другим словом», «Я знаю пять названий...»; игры с предметами или картинками «Чудесный мешочек», «Назови, чего не стало», «Назови по-другому», «Назови ласково» и другие [5].

Наряду с традиционными формами, методами и приемами активизации словаря активно используются нетрадиционные формы работы. К ним относятся информационно-компьютерные технологии, песочная терапия, наглядное моделирование, прием «ИЗОсказка». технология проблемного обучения, синквейн – технология. Данные технологии позволяют повысить интерес к процессу обучения, стимулируют познавательную деятельность детей, активно развивают у дошкольников речевые и языковые средства: звукопроизношение, фонематический анализа и синтез, связную речь, активизируют словарный запас [3].

Таким образом, работа по активизации словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи на сегодняшний день является очень актуальной. Использование игровых технологий для активизации словаря у детей данной категории будет способствовать его расширению и обогащению. Логопедическая работа при этом должна проводиться последовательно и систематически.

Список литературных источников

1. Гаркуша, Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Под ред.. – М.: Секачев В.Ю.. ТЦ «Сфера», НИИ Школьных технологий, 2008. – 128 с.
2. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 2009. – 160 с.
3. Макарова, Н. В. Речь ребенка от рождения до 5 лет / Н. В. Макарова – СПб. : КАРО, 2004. – 48 с.
4. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Л. Ф. Спирова // Науч.исслед.инст. дефектологии АПН СССР – М.; Педагогика, 1980. – 192 с.
5. Филимонова О.Ю. Развитие словаря дошкольника в играх / О.Ю. Филимонова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС", 2007. – 128 с.
6. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: АСТ, 2010. – 228 с.
7. Шашкина Г.Р./ Логопедическая работа с дошкольниками : учеб. Пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Г.Р.Шашкина, Л.П.Зернова, И.А.Зимица. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2014 – 256 с.

ФОНЕТИЧЕСКАЯ ЗАРЯДКА КАК УСЛОВИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

*Бунякова В.А., студентка 1 курса бакалавриата
Научный руководитель: Дерипас Н.В., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: в данной статье рассмотрена проблема организации коррекционной работы с детьми с тяжёлыми нарушениями речи. Проведён теоретический анализ изучения фонематического недоразвития речи на основе работ отечественных учёных. Описан практический опыт применения фонетической зарядки на уроках в начальной школе с детьми с тяжёлыми нарушениями речи. Доказано влияние фонетической зарядки на развитие всех сфер психики ребёнка.

Ключевые слова: дети с тяжёлыми нарушениями речи, младший школьный возраст, фонетическая зарядка, коррекционная работа.

Современный мир выдвигает новые требования к уровню образования и воспитания подрастающего поколения. Особое внимание, при этом, уделяется социализации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья.

При решении данной задачи особый интерес представляет качество начального общего образования детей с нарушениями в психофизическом развитии, в частности детей с тяжёлыми нарушениями речи.

В связи с этим особую актуальность приобретает проблема создания специальных условий, с учётом психофизического здоровья, индивидуальных особенностей и потенциальных возможностей, для преодоления проявлений речевого дефекта, развития познавательных способностей и, как следствие, эффективного овладения школьными знаниями, умениями и навыками.

Необходимо отметить, что тяжёлое нарушение речи характеризуется сложными речевыми расстройствами, такими как заикание, алалия, афазия, при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте. При этом наблюдаются нарушения всех компонентов речевой системы, относящихся к смысловой и фонематической стороне [1].

Проблемой фонематического недоразвития речи, когда несформированность процесса различения звуков приводит к нарушению функций фонематических представлений, занимались многие учёные. Наиболее известными авторами, подробно описавшими особенности проблемы, являются Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, А. В. Ястребова. В своих работах к механизмам патогенеза они отнесли не до конца

сформированную артикуляционную функцию, а также нарушение восприятия звуков [2,3].

Таким образом, по мнению исследователей, важным условием коррекционного воздействия при тяжелых нарушениях речи является развитие фонематического слуха, а именно фонетическая зарядка.

В ГБОУ «Донецкая СШИ №20» получают образовательные и коррекционно-развивающие услуги дети с тяжёлыми нарушениями речи. Основной акцент при организации коррекционно-логопедической работы, педагоги данного учебного учреждения уделяют проблеме формирования звукопроизношения. В школе выработался определённый алгоритм последовательных действий с целью достижения продуктивных результатов в развитии фонематического слуха.

Организация работы начинается с составления сетки контрольных согласных звуков на учебную четверть, на основании которой педагоги готовят материал для работы над звуком. Работа над контрольными звуками осуществляется 5 дней в неделю на каждом уроке с помощью фонетической зарядки, при этом, учитель того или иного школьного предмета определяет оптимальные задания самостоятельно, учитывая индивидуальные особенности, потенциальные возможности и уровень развития познавательных процессов обучающихся. Фонетическая зарядка проводится по принципу «от звука к предложению». Вначале обязательно готовим мышцы губ, языка и рта к работе над контрольным звуком с помощью артикуляционной гимнастики. Затем выполняем дыхательную гимнастику для ровной и правильной работы носа, лёгких и рта. Далее переходим к контрольному звуку и начинаем со звукоподражания, то есть повторения звуков природы.

Продолжаем работу с контрольными звуками посредством чтения открытых и закрытых слогов по очереди. При дифференциации звуков слоги состоят из 1 гласного и двух дифференцированных в разном порядке согласных звуков (САШ-ШАС, США-ША). При этом, учитывая особенности развития ведущей деятельности детей данной категории, дополняем работу со слогами игровыми заданиями «Дополни по смыслу», «Угадай недостающий предмет» и т.д. И только после работы со слогами переходим к словам, а далее к предложениям. На этом этапе работаем с помощью речевых игр, упражнений, таких как «Лови мяч – называй слово», «Эхо», «Повтори и дополни» и т.д. Задания усложняются постепенно и дополняются более сложными на протяжении недели.

При дифференциации звуков, необходимо следить, чтобы произношение этих звуков было только парным. Например, при дифференциации звуков [с]-[з], во время игры «Лови мяч – называй слово» дети обязательно должны назвать или 2 слова (одно – со звуком [с], второе – с [з]), или 1 слово, где есть и [с], и [з] (повторить его 2 раза, выделяя сначала [с], а потом [з]).

Ввиду того, что проведение фонетических зарядок организовано с учётом деятельностного подхода, дети являются активными участниками данного процесса: произносят звуки, слоги, отвечают на вопросы, следят за произношением контрольных звуков детьми, часто исправляют друг друга.

Особо следует отметить, что на фонетическую зарядку определён временной регламент – до 7 минут. Проводить её целесообразно после стабилизации эмоционального настроения, с помощью психологических методов и приёмов, непосредственно перед актуализацией знаний.

По итогам проведения фонетической зарядки, полезно определить уровень выполнения заданий обучающимися во время её проведения, обратить внимание на ошибки и дать установку на чёткое произношение звуков на протяжении всего урока. Часто педагог предоставляет возможность детям оценивать друг друга, комментируя произношение одноклассника, что способствует эффективному овладению навыком правильного произношения звука.

Применяя фонетическую зарядку, как условие развития фонематической речи, в ГБОУ «Донецкая СШИ №20» за первое полугодие добились следующих результатов:

- скорость чтения увеличилась на 17%;
- уровень концентрации, переключаемости и объёма внимания возрос на 60%;
- мнемические процессы улучшились на 27%.

Кроме этого, на уроках дети чаще стали следить за своей речью и без напоминаний учителя контролировать поставленные звуки; стали более уверенными в себе, более самостоятельными и инициативными. Благодаря улучшению речевых возможностей, активизировалась коммуникативная функция общения.

Таким образом, использование фонетической зарядки в организации образовательного процесса, влияет не только на развитие фонематической речи, психических функций, на активизацию познавательных способностей, но также на формирование коммуникативной, эмоционально-волевой и личностной сфер у обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи, что способствует их эффективной интеграции в социальное пространство.

Список литературных источников

1. Буковцева, Н. И. Проектирование современного урока в условиях инклюзивной практики: содержательный и технологический аспекты [Текст] / Н. И. Буковцева, Л. А. Ремезова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2020. – №4. – С. 27-36.
2. Глухов, В. П. Основы коррекционной педагогики и специальной психологии: Учеб.-метод. пособие для вузов. / В. П. Глухов – М.: МГГУ им. М. А. Шолохова, 2007. – 311с.

3. Прищепова, И. В. Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи. / И. В. Прищепова – М.: Юрайт, 2020. – 202 с.

УДК 376

АВТОРСКИЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОСОБИЯ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

*Гаврильченко О.С., педагог изобразительной деятельности
МБДОУ «Детский сад №21 города Ставрополя»
Научный руководитель: Кузьмина В.А., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: в статье рассмотрены теоретическое и практическое значение дидактических игр и пособий в развитии детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Статья содержит описание авторских дидактических пособий, предназначенных для познавательного и речевого развития детей дошкольного возраста, в том числе детей с ОВЗ.

Ключевые слова: развитие, дети с ограниченными возможностями здоровья, дидактическое пособие, дидактическая игра.

Проблема познавательного развития детей на современном этапе дошкольного детства приобретает все большее значение. Это объясняется положительным влиянием этого процесса на развитие психических функций ребенка, решение общих задач всестороннего гармонического развития личности в детском возрасте. Сформированное мышление помогает современному ребенку анализировать различные процессы, принимать решения не только в соответствии с четко разработанными алгоритмами, но и корректировать собственные действия в изменяющихся условиях жизни.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предъявляет особые требования к развивающей предметно-пространственной среде, которая должна быть содержательно насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной [1]. Учитывая последние изменения, происходящие в образовательном процессе дошкольных учреждений, внедрение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, внимание педагогов должно быть нацелено на переосмысление приоритетных задач интеллектуального развития, выбор наиболее оптимальных и эффективных форм работы с дошкольниками, и, в первую очередь, игровых форм работы.

Дидактическая игра представляет собой сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания ребенка [2; 3].

Проблемой использования дидактических игр в обучении дошкольников занимались такие ученые как В.Н. Аванесова, Е.Л. Агеева, З.М. Богуславская, А.К. Бондаренко, Т.С. Комарова, Л.В. Артемова, Г.Г. Григорьева, О.Д. Дьяченко, Е.О. Смирнова. Много внимания дидактической игре уделяли педагоги К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт, Л.Н. Толстой, Е.И. Тихеева, Л.А. Венгер, А.П. Усова, С. Никитин.

Для решения этой задачи необходимо широко использовать различные формы заинтересованности, поощрения, наглядность, игру. Именно игра обеспечивает развитие положительных эмоций дошкольников, любознательность, стремление к поисковой деятельности, формирование познавательного интереса и активности. Особое значение данный вопрос имеет в контексте обучения, воспитания и развития детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Сегодня существует большой выбор различных дидактических игр и пособий, как уже зарекомендовавших себя на протяжении многих лет, так и новинок. Яркие и красочные, они, безусловно, привлекают внимание детей, но часто при использовании такие пособия оказываются малофункциональными, недолговечными, носят по большей части развлекательный, но не обучающий, не развивающий характер. Данная проблема затрагивает не только воспитателей общеобразовательных дошкольных учреждений, но и педагогов ДОУ компенсирующего и комбинированного типа – воспитателей, учителей-логопедов, учителей-дефектологов. Поэтому многие педагоги-практики успешно изготавливают игровые пособия самостоятельно, продумывая все аспекты использования, подбирая материалы, исходя из конкретных педагогических задач обучения и воспитания своих воспитанников, коррекции тех или иных нарушений развития.

Нами был разработан ряд авторских дидактических пособий, использование которых поможет педагогом дошкольных образовательных учреждений, в том числе учреждений для детей с ОВЗ, эффективно решать задачи развития психических функций, речи, мелкой моторики в интересной и увлекательной для детей форме. Предлагаем вниманию участников конференции дидактические пособия «Азбука», «Лото» и «Числовой домик» (рис.1). Пособия полифункциональны, изготовлены из гипоаллергенной ткани, безопасны и практичны в применении.



Рис. 1. Дидактические пособия «Азбука» и «Числовой домик»

Дидактическое пособие «Числовой домик». Пособие «Числовой домик», представленное на рисунке 2, имеет размеры 25х35см (в развёрнутом виде 50х35см), изготовлено из плотной нелиняющей ткани; карточки с цифрами размером 5х5см (15 шт), и карточки со знаками размером 4х4см (10шт). Внутри книги домик. Домик 5-ти этажный: на фасаде по 2 окошка на этаже, на боковой части по 1 окошку на этаже и одно окошко чердачное. Такой домик – удобная платформа для размещения цифровых карточек при решении примеров на сложение, вычитание, сравнение, а также для изучения состава чисел. Между окошками достаточное расстояние, где помещаются карточки со знаками «+», «-», «>», «<», «=».

Цифры «1,2,3,4,5» – в двух экземплярах, цифры «6,7,8,9,0» – в одном. Цифру «10» получаем соединением карточек «1» и «0». Данный набор цифр позволит разобрать по составу любое число в пределах 10, а также одновременно решить по два примера на сложение, два примера на вычитание и один-два примера на сравнение.



Рис. 2. Дидактическое пособие «Числовой домик»

Расположив книгу обложкой вверх, можно сделать зрительную гимнастику, во время которой необходимо найти все цифры по порядку, либо в разброс по заданию, ориентируясь на плоскости. Цифры разноцветные, некоторые контрастные по отношению к фону обложки (но расположены рядом с похожими цветовыми пятнами), некоторые цифры малозаметные на фоне обложки, что усложняет задачу, но и развивает зрительную память, при ориентировании на плоскости.

Дидактическое пособие «Азбука». Книга «Азбука» (рис.3) имеет размеры 21,5х36см (в развёрнутом виде 43х36см), также изготовлена из ткани с гладкой и липкой поверхностью. Внутри книжечка «разлинеена» на 30 квадратов размером 5х5см с расстоянием между квадратами в 1,5 см, и три квадрата вынесены за основное поле. Таким образом, можно не только разложить в азбуке полный алфавит – все 33 буквы, но и составить слова из 6–7–8 букв, выкладывая каждую букву в отдельную клетку. С обратной стороны цифровых карточек найдём недостающие буквы «Ъ», «Ы», «Ь», а также дополнительные гласные и согласные буквы. Этого количества букв (основных и дополнительных) и квадратов достаточно, чтобы составить все слова с картинок на игровых картах, и многие другие слова.



Рис. 3. Дидактическое пособие «Азбука»

Игровое пособие «Лото». В состав игрового пособия «Лото» (рис.4) входят: 5 игровых карт размером 14х19см, на каждой по 6 картинок размером 5х5см и 30 карточек с буквами русского алфавита (за исключением букв «Ъ», «Ы», «Ь», так как нет картинок, название которых начиналось бы с этих букв), размером 5х5 см. Карточки с буквами односторонние (т.е вторая сторона карточки чистая). Вместо мешочка (в отличие от классической игры в лото), можно воспользоваться книжечкой

«Азбука». Внутри книжечка «разлинеена» на 30 квадратов со сторонами 6 квадратов по горизонтали, 5 квадратов по вертикали.

Карточки с буквами раскладываются на игровом поле чистой стороной вверх. Игроки получают (выбирают) карты с картинками. В начале игры можно предложить детям назвать картинки, изображённые на карточках, что бы во время игры избежать ситуации с недостающими, либо лишними буквами. Например: СОВА, но не филин (Ф – ФЛАГ), ЕЛЬ, но не ёлка (Ё – ЁЖ). Взрослый (либо ребёнок-водящий) по очереди поднимает карточки, называет букву (как вариант, предлагает детям назвать букву самим). Дети смотрят на карточки, кто находит картинку, название которой начинается с данной буквы, поднимает руку, берёт карточку, накрывает ею картинку. После того, как все буквы выбраны, и все картинки накрыты, можно предложить детям, не поднимая карточки с буквой, вспомнить и назвать, кто изображён на картинке под буквой.

Карточки с буквами перемешивают, раскладывают на игровом поле книжки чистой стороной вверх, игроки обмениваются игровыми картами, игра начинается сначала.



Рис. 4. Дидактическое пособие «Лото»

Применение предложенных многофункциональных дидактических игр в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ различных нозологических групп способствует развитию высших психических функций (восприятия, мышления, памяти, внимания, речи), позволяет решать коррекционные и образовательные задачи с опорой на ведущую

деятельность ребенка дошкольного возраста – игру, позволяет создать благоприятную эмоциональную атмосферу во время осуществления организованной образовательной деятельности, повышает познавательную активность воспитанников.

Список литературных источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 96 с.
2. Катаева А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии: пособие для учителя. / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева – М.: ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
3. Степанова О.А., Вайнер М.Э., Чутко Н. Теория и методика игры: учеб. и практикум для СПО / под ред. Г. Ф. Кумариной, О.А. Степановой. – М.: Изд-во Юрайт, 2018. – 265 с.

УДК 376

ТЕХНОЛОГИЯ УНИВЕРСАЛЬНОГО ДИЗАЙНА В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Герасимишина Д.И., студентка 4 курса бакалавриата
Научный руководитель: Кузьмина В.А., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: в данной статье рассматриваются понятия «инклюзия», «инклюзивная безбарьерная образовательная среда», «универсальный дизайн в образовании». Представлены основные цели, задачи и принципы универсального дизайна. Основное внимание в данной работе уделяется вопросу важности применения универсального дизайна в системе инклюзивного образования, создающего условия для реального включения в процесс обучения обучающихся с отклонениями в развитии.

Ключевые слов: универсальный дизайн, особые образовательные потребности.

На сегодняшний момент одной из ведущих тенденций в Российской Федерации является внедрение инклюзивного образования в образовательные организации. Данной проблемой занимались многие ученые, такие как Д.В. Зайцев, Л.А. Зайцева, И.И. Лошакова, Н.М. Назарова, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко, С.В. Алехина, П.Р. Егоров, Н.Н. Малофеев, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго и многие другие [1]. Развитие идей инклюзии ставит вопросы доступности образовательных условий не только для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), но и для обучающихся с нормой развития.

Под инклюзией понимают такое включение детей, которое учитывает их особого рода потребности, позволяет развивать их потенциальные возможности [2].

Целью инклюзивного образования является создание безбарьерной среды в обучении учащихся с ограниченными возможностями.

Ж.А. Левшунова дает следующее определение: «инклюзивная безбарьерная образовательная среда – вся система условий, в которой учащиеся могут беспрепятственно передвигаться, обучаться, получать необходимую информацию, общаться со сверстниками, участвовать в различных формах общественной жизни, получить качественное образование» [3].

Среди задач инклюзивного образования выделяют следующую: создание адаптивной образовательной среды, обеспечивающей удовлетворение как общих, так и особых образовательных потребностей ребенка с нарушениями психического или физического развития, то есть сделать доступную среду для детей с ОВЗ.

Доступная среда тесно связана с понятием «универсальный дизайн» («дизайн для всех»), которое в настоящее время достаточно широко применяется не только за рубежом, но и в отечественной системе образования.

Официально этот термин был закреплен в 2006 г. в статье 2 Конвенции ООН «О правах инвалидов», где он рассматривается как «дизайн предметов, обстановок, программ и услуг, призванный сделать их в максимально возможной степени пригодными к пользованию для всех людей без необходимости адаптации или специального дизайна».

Вопросом изучения универсального дизайна занимались многие зарубежные исследователи, среди них можно выделить М. Пренски, Дж. Катц, Э. Санг и многие другие. Такие отечественные специалисты, как Е.Ю. Головинская, Е.М. Давыдова, В.Ю. Радченко, О.С. Радченко также рассматривают данное понятие и различные его аспекты в системе образования.

Универсальный дизайн в образовании – это такой способ преподавания, который обеспечивает доступность учебной программы для всех учащихся в безбарьерной образовательной среде.

Целью «дизайна для всех» является использование различных методов обучения для устранения барьеров на пути усвоения учебных предметов, а также способствует обеспечению равных возможностей для всех детей. Таким образом, необходимо создать гибкие условия, которые можно будет корректировать с учетом индивидуальных возможностей и особых потребностей каждого ребенка.

Универсальный дизайн предусматривает:

— многочисленные и разнообразные формы представления учебного материала учащимся;

— многочисленные и разнообразные формы представления учащимися усвоенного материала;

— многочисленные и разнообразные формы вовлечения учащихся в учебный процесс с учетом их интересов, уровня сложности заданий и способов мотивации [4].

Основополагающий принцип универсального дизайна состоит в том, что при планировании образовательной деятельности он учитывает многообразие интересов, различий физических, сенсорных и интеллектуальных возможностей, темпов обучения и мотивации учеников [5, с. 24]. Также следует отметить, что принципы активности, безопасности, интерактивности, вовлечения и гибкости обучения, являющиеся основой данного дизайна, лежат также в основе организации образовательной среды для детей с ОВЗ в условиях как специального, так и инклюзивного образования.

При обсуждении универсального дизайна для обучения и при переходе к уровню его практической реализации отмечено такими зарубежными специалистами, как К. Келли, Дж. Катц, что он сопряжен с обязательным повышением квалификации у педагогов, а также с дополнительными техническими и финансовыми ресурсами, привлечением квалифицированных в этой области специалистов и с участием администрации школ, координирующей этот процесс. И на основании различных ресурсов, составляющих в сумме универсальный дизайн для обучения, будет выстроена учебная среда для детей с особенностями в развитии, отличная от учебной среды для нормотипичных детей, но при этом находящаяся внутри массовой школы.

Педагоги, следуя универсальному дизайну в образовании должны, во-первых, предлагать варианты изложения материала с учетом различного уровня восприятия обучающихся, во-вторых, учитывать различный уровень мотивации и саморегулирования обучающихся; в-третьих, разрабатывать различные способы вовлечения обучающихся к использованию своих навыков и другое.

Стоит отметить, что в основе универсального дизайна, как и в практике инклюзивного образования, лежит индивидуальный подход к обучению детей с нарушениями в развитии и широкий спектр вариантов для удовлетворения их особых потребностей.

Подводя итоги, отметим, что использование принципов универсального дизайна в образовании позволяет создать условия для реального включения в процесс обучения учащихся с самыми разными образовательными потребностями, преодолеть большинство барьеров, препятствующих получению детьми с ОВЗ качественного, соответствующего их потребностям, образования.

Специалистам, работающим с детьми с ОВЗ, необходимо уделять большое внимание поиску методов и технологий, способствующих

реализации основных принципов универсального дизайна. Это будет способствовать повышению мотивации к обучению, школьной успеваемости, а также раскрытию потенциала обучающегося с особыми потребностями в общеобразовательном пространстве.

Список литературных источников

1. Герасимишина, Д.И. Барьеры на пути практического воплощения инклюзивного обучения: сборник материалов I Всероссийской (национальной) научно-практической конференции (20 мая 2022 г., г. Армавир). / Д.И. Герасимишина– Киров: Изд-во МЦИТО, 2022. – С. 409-415.
2. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014. – 368 с.
3. Левшунова, Ж.А. Инклюзивное образование: учеб. пособие / Ж.А. Левшунова, Н.В. Басалаева, Т.В. Казакова. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2017. – 114 с.
4. Доступ к школе и учебная среда II – универсальный дизайн для обучения [Электронный ресурс]. URL: <https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/Booklet%2011%20-%20Russian%20Version.pdf> (дата обращения: 08.02.2023)
5. Модель и технология универсального дизайна обучения в условияхразнообразия образовательных потребностей обучающихся в начальной школе: методические рекомендации для учителей, специалистов психолого-педагогического сопровождения и методистов образовательных организаций/ авт.колл.; гл. ред. С.В. Алёхина. – М.: МГППУ, 2020. – 176 с.

УДК 378

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

*Заковряшина Е.А. студентка 2 курса
Научный руководитель Муллер О. Ю., канд. пед. наук, доцент
БУ ВО ХМАО – Югры «СурГУ»
г.Сургут, РФ*

Аннотация: в статье авторами рассмотрены педагогические технологии, применение которых возможно при реализации инклюзивного образования. При реализации инклюзивного образования применяется множество технологий, методов и средств, которые повышают эффективность обучения, один которых метод «Коммуникативный тренинг». Полученные результаты указывают на эффективность применения коммуникативного тренинга при обучении студентов с нарушением слуха в вузе, что способствует развитию их коммуникативных навыков.

Ключевые слова: инклюзивное образование, педагогические технологии, ценностно-ориентирующие технологии, тренинг, коммуникации, студент, нарушение слуха.

Ценностно-ориентирующие технологии — категория технологий и методов обучения, опирающихся на аксиологические аспекты профессиональной подготовки. Формирование компетенций и творческих способностей в данном случае происходит на базе отношения обучающихся к явлениям окружающего мира. Некоторые исследователи видят в них особое педагогическое значение, заключающееся в возможности содействия процессам социализации [1]. Алгоритм применения таких технологий представлен на рисунке 1.



Рис. 1. Пример алгоритма применения ценностно-ориентирующих технологий

Ценностно-ориентирующие технологии эффективно применяются в отношении групп обучающихся, отличающихся способностями и возможностями, в том числе студентов с нарушением слуха.

Исследование, обобщение и систематизация накопленного опыта обучения в высшей школе людей с нарушениями слуха подтверждают, что в вузах инклюзивное образование является как целью, так и способом их реабилитации. В основу организации процесса образования положено вариативное по форме инклюзивное обучение обучающихся с нарушениями слуха, которое ориентировано на взаимодействие со слышащими студентами в основных видах деятельности — образовательной, познавательной и профессионально-трудовой [4].

Специфика эмоционального и психофизиологического развития вызывает у студентов с нарушениями слуха большое число трудностей в овладении знаниями и практическими умениями [5]. Поэтому требуется особая организация образовательного процесса, включение новых технологий обучения.

В рамках реализации социального проекта «Общение без границ» для студентов этой группы нами планируется организация и проведение форума на установление и укрепление взаимоотношений между слышащей и неслышащей молодежью в программу которого включён

коммуникативный тренинг.

Коммуникативный тренинг – это один из видов краткосрочного обучения навыкам взаимодействия с людьми и поведением в коллективе, эффективным способам общения с людьми. Цель тренинга - развитие коммуникативных навыков студентов. Задачи: обучить эффективным способам общения развить умение находить подход к людям, развитие умения невербального средства общения.

Существует 2 основных вида тренингов: бытового и делового общения. В работе со студентами с нарушением слуха нас больше интересует первый. Для правильного понимания особенностей их психологического развития и организации их обучения важно учитывать дифференциацию основных групп. На основе положения теории компенсации психических функций Л.С.Выготского, в частности положения о сложной структуре нарушения Р.М.Боскис предложила следующую классификацию:

- Первая группа – глухие (ранооглохшие), родившиеся с нарушением слуха или потерявшие его до начала развития речи или на ранних его этапах. У этой группы людей зрительное восприятие словесной речи (чтение по губам) возможно только в условиях специального обучения.

- Вторая группа – позднооглохшие или «глухие, сохранившие речь» (Р.М.Боскис,1971) – те, кто потерял слух в том возрасте, когда речь уже была сформирована и степень нарушения слуха и уровень сохранности речи могут быть разными. У них уже имеются навыки словесной речи и возможно её частичное зрительное восприятие.

- Третья группа – слабослышащие (тугоухие). Люди с частичной потерей слуха. Значение и важность овладения навыками зрительного восприятия словесной речи у них зависит от тяжести нарушения слуха.

Для повышения эффективности тренинга мы планируем подробнее изучить особенности каждой группы. Также для обеспечения эффективности тренинга нами будут применяться педагогические технологии, такие как технологии коллективной творческой деятельности и игровые.

В результате коллективной творческой деятельности участники тренинга должны проявлять позитивную активность, направленную на конкретные действия, которые характеризуются наличием некоторой степени авторства всего коллектива вследствие чего обучающиеся чувствуют, что сделали всё вместе и сами. Это ведет к положительным изменениям участников. Любая коллективная творческая деятельность включается в себя определённые этапы: совместное принятие решения о своих действиях, коллективное планирование, подготовка к одному или нескольким действиям, их реализация с последующим анализом силы всего коллектива и вынесением решения о последствиях. Также стоит отметить отличия методик организации общественно-значимого дела от

лично-ориентированного в таблице 1.

Таблица 1.

Отличия методик организации общественно-значимого дела от лично-ориентированного

<i>Этапы проведения</i>	<i>Общественно-значимые КТД</i>	<i>Лично-ориентированные КТД</i>
Коллективное целеполагание	Социальные основания выбора дела	КТД как возможность личного развития
Коллективное планирование	Акцент на групповой работе, обеспечение групповой динамики	Акцент на индивидуальные цели и задачи
Коллективная подготовка	Акцент на конструктивность групповой работы	Акцент на добровольность, инициативу отдельного участника
Проведение КТД	Участие групп, команд в общем действии как реализация умений, навыков взаимодействия, определяющих успех общего дела	Возможности для проявления личностных качеств участников, структура КТД учитывает важность самоопределения каждого в отношении ролей, поручений
Коллективный анализ	Вопросы для обсуждения: «Как мы организовали дело? Как мы достигли успеха? Что нам помогло? Каков вклад каждого в общее дело?»	Основные вопросы обсуждения акцентируют значимость КТД для понимания, проявления, развития себя как индивидуальности
Принятие решения о последствии	Реализация проектов и программ социальной направленности	Реализация индивидуальных инициатив и проектов

Игровые технологии также имеют четкую цель и результат и выбраны не просто так. Основным их преимуществом является коллективная форма работы. Использование игровых методов научит студентов тренинга общению друг с другом, что способствует их дальнейшей успешной социализации.

Таким образом, с учетом выше сказанного можно отметить, что успешная профессиональная деятельность студентов с нарушениями слуха подразумевает высокий уровень не только обучения и образования, а также и коммуникативной культуры.

Список литературных источников

1. Аникина, Ю. М. Ценностно-ориентирующие технологии содействия правовой социализации личности студента вуза / Ю. М. Аникина, О. Л. Карпова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 1. – С. 1-10.
2. Ахметзянова, А. И. Инклюзивная практика в высшей школе / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева, А. Т. Курбанова. – Казань: Изд-во Казанского федерального ун-та, 2015. – 224 с.
3. Андреева, Л. В. Сурдопедагогика: учебник / Л. В. Андреева. – М.: Академия, 2015. – 576 с.
4. Бутузов, И. Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке. / И. Д. Бутузов. – Новгород, 1972.
5. Гулина, О. Н., Михайленко, С. А. Специфика организации учебного процесса лиц с ограниченными возможностями здоровья (с проблемами слуха) / О. Н. Гулина,

С. А. Михайленко // [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.pk13.ru/dokument/Methodological%20developments/19/19.1..pdf>.

6. Лопанова, А. П. Ценностно-ориентирующие технологии в правовой подготовке бакалавра туризма / А. П. Лопанова // PRIMO ASPECTU. – 2019. – № 1 (37). – С. 98-104.

7. Муллер О.Ю., Рассказов Ф. Д. Инклюзивное образование в высшей школе: проблемы и решения / О.Ю. Муллер, Ф.Д. Рассказов // Север России : сборник научных трудов / Всерос. научно-практ. конф. (Сургут, 25 мая 2017 г.). – Сургут : ИЦ СурГУ, 2017. – С. 66-70.

УДК 376.37

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ

*Каменская Е.Р., студентка 1 курса, магистратуры
Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: в статье рассмотрены особенности применения игровых технологий в коррекционной логопедической работе по преодолению фонетико-фонематических нарушений у детей. Представлены основные направления коррекционной работы с детьми, применяя игровые формы деятельности.

Ключевые слова: игровая деятельность, фонетико-фонематические нарушения речи, логопедическая деятельность, коррекционная деятельность.

Современная система образования наряду с традиционными задачами по воспитанию, обучению и развитию детей, имеет также задачу по развитию речевой деятельности учащихся. Данная задача истекает из тенденции последних десятилетий к увеличению числа учащихся с нарушениями речи.

Проблема развития речи актуальна на сегодняшний день в начальном образовании в большей степени, поскольку нарушение устной речи может стать причиной нарушения письменной речи у младших школьников, а это в свою очередь приведет к трудностям в обучении.

По мнению Филичевой Т.Б. одним из наиболее часто встречающихся нарушений речи является фонетико-фонематический тип недоразвития речи, то есть нарушение процессов развития произношения у детей с различными речевыми расстройствами в связи с дефектом восприятия и произношения фонем [4].

Задача по коррекции речевой деятельности в начальном звене образования вызывает у специалиста ряд трудностей, одной из которых является подбор адекватных методов и техник работы.

Среди ученых, которые изучали особенности применения игровых технологий в работе логопеда, можно назвать В.А. Горбачева, А.В. Запорожец, Т.А. Куликова, Л.А. Метиева, Я.З. Неверович, Е.И. Селиверстов, Э.Я. Удалова.

Анализ точек зрения ученых позволяет утверждать, что наиболее эффективным является игровой метод, часто используемый в коррекционной деятельности логопедической службы образовательных организаций.

Игра всё ещё остается одной из важных видов деятельности младшего школьника, и выступает наиболее эффективным методом освоения речевых навыков, имея огромный потенциал и поле деятельности для коррекционной работы.

Целью игровых методов в системе коррекционных занятий является стимулирование мотивации, повышение результативности и эффективности коррекционных занятий, снятие напряжения и снижение утомляемости в ходе работы.

Ведущими направлениями коррекционной работы по нивелированию фонетико-фонематических нарушений речевого аппарата детей младшего школьного возраста является:

- стимулирование развития общей моторики: упражнения и занятия, направленные на повышение эффективности двигательной памяти, статистической и динамической координации движений, а также пространственной организации;

- тренировка мимических мышц лица при помощи расслабляющих, укрепляющих упражнений, самомассажа;

- развитие мелкой моторики рук через стимулирование деятельности динамической и статистической координации;

- занятия по дыхательной гимнастике, тренировки силы и продолжительности вдоха;

- совершенствование артикуляции: развитие звукопроизношения сорных, шипящих и свистящих звуков;

- укрепление фонетической стороны речи, которая заключается в коррекции фонематического слуха и восприятия [3].

Среди ключевых положительных результатов использования игровых методов с целью нивелирования фонетико-фонематических нарушений речи, можно выделить привычность форм игры для ребёнка, в которой повышается его активность, уверенность в себе, исчезает формализм процедуры упражнений с логопедом. Игра также способствует повышению субъектной активности ребёнка, ведь он выступает активным

участником выстраивания сюжета игры, направленной на исправление речевого дефекта.

Грибова О.Е. отмечает, что существенным преимуществом игры как формы работы является использование большого количества наглядного и интерактивного материала, привлекающего и стимулирующего интерес ребёнка [1].

По мнению Р. И. Лалаевой и С.Н. Шаховской дидактическая игра как метод логопедической коррекции позволяет решить ряд практических задач:

- 1) диагностика актуального уровня развития речи;
- 2) выявление ключевых сфер для коррекции формирования навыков правильной самостоятельной речи в комфортной обстановке доверия;
- 3) создание субъект-субъектного общения специалиста и ребёнка;
- 4) повышение интереса ребёнка к коррекционной деятельности [2].

Особого внимания заслуживает вопрос наличия правил в дидактической игре, которые заранее выстраиваются логопедом. Они позволяют специалисту вести ход игры, контролировать активность познавательной деятельности детей, корректировать по ходу занятия степень сложности воздействия, а также способствовать развитию дисциплины на занятии.

Как было сказано ранее, игра имеет широкое поле для проявления творческой активности специалиста-логопеда: он может использовать игру как элемент на занятии, или же всё занятие строить как этапы одной игры с единым целостным сюжетом, набором правил, идей и задачами.

Однако, несмотря на огромное количество достоинств в использовании игровой деятельности, игровых технологий логопедической деятельности при работе с детьми, существует ряд требований применения данного метода в контексте работы с фонетико-фонематическими нарушениями речи. Среди них можно выделить такие:

- 1) процесс игры должен протекать в размеренном темпе, давая ребёнку возможность включиться в работу, сделать работу над ошибками, сосредоточиться на своих достижениях;
- 2) обеспечить в игре активную речевую работу, для чего также можно использовать элементы двигательной активности;
- 3) начало занятия должно быть посвящено постановке цели отработки того или иного звука и создается установка на самоконтроль;
- 4) достижение цели в ходе занятия и при подведении итогов должно позитивно подкрепляться (система наград-фишек, наклеек, значков).

Кроме того, применение игровых видов деятельности в коррекционной работе позволяет с лёгкостью контролировать сложность коррекционного воздействия. Так специалист может усложнять материал, вводить новые формы контроля и обучения в процессе игры, применять различные техники и анализировать эффективность их использования. На

сценарии игры легко также накладывается метод использования «намеренных ошибок», то есть ситуации, когда специалист намеренно допускает ошибки в словах и предложениях и позволяет ребёнку найти эти ошибки, исправить их, таким образом закрепляя формируемый навык.

Подводя итоги выше изложенному, отметим, что логопедическая работа по преодолению фонетико-фонематических нарушений речи учащихся должна быть основана на решении задач по формированию психофизиологических механизмов, которые обеспечивают овладение фонематической стороной речи, моторных и сенсорных аспектов речевого развития. Использование игровой деятельности в коррекционной логопедической работе должно быть нацелено на развитие речевых навыков фонематически правильной речи, что достигается через осуществление единой систематической целостной работы всех методов и техник.

Список литературных источников

1. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования: методическое пособие. / О. Е. Грибова. – Москва : Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
2. Логопатопсихология: учеб. пособие для студентов / под ред. Р. И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2011. – 462 с.
3. Нищева, Н. В. Развитие фонематических процессов и навыков звукового анализа и синтеза у старших дошкольников. / Н. В. Нищева. – СПб. : Детство-Пресс, 2020. – 64 с.
4. Филичева, Т. Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. / Т. Б. Филичева. – М. : Издательство «ГНОМ и Д», 2000. – 80 с.

УДК 376.42

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

*Повещенко А.Д. студентка 3 курса бакалавриата
Научный руководитель: Савенкова Ю.Я., ассистент
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк ДНР, РФ*

Аннотация: статья посвящена изучению организации специальных условий обучения и воспитания для обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Подчеркивается важность использования современных технологий коррекционно-развивающего обучения, а именно проблемного обучения, в работе с детьми школьного возраста с умственной отсталостью. Статья раскрывает эффективность внедрения проблемного обучения, которое является одним из способов активизации познавательной деятельности учащихся.

Ключевые слова: проблемное обучение, мотивация, личность, активность.

Стремление к интеграции учебного материала является ведущей мировой тенденцией образования, поскольку определяется стиль научного мышления и мировоззрения современного человека.

Организация учебно-воспитательного процесса в современных условиях требует от учителя совершенствования практической деятельности путём поиска новых ценностных приоритетов в определении целей и содержания, форм и методов построения учебной деятельности учащихся с умственной отсталостью.

Ключевой проблемой в решении задачи повышения эффективности и качества учебного процесса является активизация учащихся с умственной отсталостью [1]. Учение должно быть направлено не только на восприятие учебного материала, но и на формирование отношения обучающегося к самой познавательной деятельности. Преобразующий характер деятельности всегда связан с активностью субъекта, то есть самого ребенка.

Знания, полученные в готовом виде, как правило, вызывают затруднения учащихся в их применении, к объяснению наблюдаемых явлений и решению конкретных задач. Точность и прочность запоминания обучающихся с интеллектуальными нарушениями словесного и наглядного материала низкая. Воспроизводя его, они многое пропускают, переставляют местами элементы, составляющие единое целое, нарушая их логику, часто повторяются, привносят новые элементы, основываясь на различных, чаще всего случайных ассоциациях [2].

На современном уроке ключевым этапом является этап мотивации. Необходимо выдвинуть перед детьми такую проблему, которая интересна и значима для каждого. Процесс создания мотивации требует от педагога особенного творческого подхода, нужно всё предвидеть и просчитать. От правильно поставленной мотивации зависит результативность всего урока.

Технология – это, прежде всего, системный метод сознания, применения и определения процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

Технология проблемного обучения основывается на теоретических положениях американского философа, психолога и педагога Дж. Дьюи; он основал частную школу, основой обучения которой являлись игровая и трудовая деятельность. Модернизировала и адаптировала к особенностям российской системы обучения эту технологию Ильина Т. А [3].

Проблемное обучение – это организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению.

Результатом проблемного обучения является творческое овладение знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Задачи проблемного обучения:

- повышение интереса к учебному процессу; развитие логического и творческого мышления;
- развитие умений выдвигать и обосновывать свои предположения; находить причинно-следственные связи [1].

Технология проблемного обучения основана на создании особого вида мотивации, поэтому требует особого конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций, основанных на активной познавательной деятельности учащихся, состоящей в поиске, решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний анализа, умения видеть за отдельными фактами явления, законы, закономерности. Преподаватель создает проблемную ситуацию, направляет детей на ее решение.

Таким образом, учащиеся становятся в позицию субъекта своего обучения, и как результат у них образуются новые знания, они овладевают новыми способами действия. При этом от преподавателя требуется использование индивидуального и дифференцированного подхода.

В качестве проблемной ситуации по мнению М.И. Махмутову на уроке могут быть:

- побуждение обучающихся к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними;
- использование учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении учащимися практических заданий в школе, дома или на производстве, в ходе наблюдений за природой;
- постановка учебных практических заданий на объяснение явления или поиск путей его практического применения;
- побуждение учащихся к анализу фактов и явлений действительности, порождающему противоречия между житейскими представлениями и научными понятиями об этих фактах;
- выдвижение предположений (гипотез), формулировка выводов и их опытная проверка;
- побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, правил, действий, в результате которых возникает проблемная ситуация;
- побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов;
- ознакомление учащихся с фактами, носящими как будто бы необъяснимый характер и приведшими в истории науки к постановке учебной проблемы;
- организация межпредметных связей;
- варьирование задачи, переформулировка вопроса [4].

Важно использовать в обучении детей проблемные ситуации, которые бы развивали у учащихся самостоятельность, заставляли бы их самих задумываться над пробелами в своих знаниях, находить способы их заполнения. А также развивали бы логику мышления, повышали бы активность и самостоятельность школьников в процессе обучения.

Индивидуальный стиль работы ученика наиболее успешно формируется в процессе организации и проведения поисковой самостоятельной работы, которая осуществляется в процессе учебного занятия и подготовки домашнего задания. Образовательный процесс такого стиля предоставляет каждому ученику возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности и поведении, опираясь на свои способности, склонности, интересы, ценностные ориентации, субъектный опыт.

Проблемные ситуации обычно классифицируются по различным критериям: по направленности на поиск новых знаний или способов действия, на выявление возможности применения известных знаний и способов в новых условиях и т.д.; по уровню проблемности в зависимости от того, насколько остро выражены противоречия; по дисциплинам и предметам, в которых допустимо применение тех или иных проблемных ситуаций и так далее.

Технология проблемного обучения является стержневой в системе адаптивных, личностно-ориентированных технологий, поскольку преобразующая деятельность ученика может быть эффективно реализована только в процессе самостоятельного выполнения задания проблемного характера.

Технология группового самостоятельного обучения в этой системе выполняет пропедевтическую роль, так как средствами этой технологии преподаватель и ученики подготавливаются к взаимодействию в режиме последующих адаптивных технологий обучения.

Таким образом, систематическая работа в системе технологии проблемного обучения позволяет ученикам развить интеллектуальные умения [2]. Качественно новый результат, приобретаемый учениками, - высокий уровень познавательной самостоятельности, владение системой умений осуществлять поисковую деятельность, готовность к самостоятельной работе в режиме технологии развивающего обучения.

Список литературных источников

1. Брушлинский, Л.В. Психология мышления и проблемное обучение. / Л.В. Брушлинский – М.: Знание, 1983. – 96 с.
2. Брызгалова, С.И. Проблемное обучение в начальной школе. Учебное пособие / С.И. Брызгалова – Калининград: Калинингр. ун–т, 1998. – 72 с.
3. Ильина, Т. А. Что такое современная лекция? Как ей придать проблемный характер? / Т. А. Ильина // Вестник высшей школы. – 1984. – № 9. – С. 17

4. Махмутов, М.И. Теория и практика проблемного обучения. – Казань: Таткнигоиздат, 1972. / Методические рекомендации по освоению активных методов обучения. / М.И Махмутов. – М. : ЦМКПК, 1991. – 551 с.

УДК 376.37

МЕЖПОЛУШАРНЫЕ СВЯЗИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ

*Семёнова А. А., студентка 2 курса магистратуры
Научный руководитель: Ручица Т. С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогик,
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: в статье описывается положительное влияние методов и приёмов развития межполушарного взаимодействия, направленных на коррекцию речевой патологии детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и их графомоторных функций.

Ключевые слова: межполушарное взаимодействие, графомоторные навыки, кинезиология, биоэнергопластика.

Одной из основных целей дошкольного образования является создание необходимых условий для подготовки детей к школе. Ученые, изучающие профилактику нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи (ОНР), утверждают, что речевое развитие этих детей в целом не может быть успешно достигнуто без овладения самой техникой письма – овладения графомоторными навыками. В дошкольном образовательном учреждении одним из направлений подготовки к школе является подготовка руки к письму. Графомоторные навыки относятся к двигательным навыкам, которые являются законченными координированными действиями, включающими выполнение простых моторных актов, доведенными до автоматизации и выполняемыми в определённой последовательности.

Ахутина Т.В. утверждает, что помимо общего соматического ослабления, дети с ОНР имеют определённую задержку в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неопределённостью в исполнении дозированных движений, пониженной скоростью и ловкостью. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений со словесной инструкцией [1].

Устранить эти проблемы позволяет кинезиология «гимнастика мозга», наука, изучающая определённые двигательные упражнения,

направленные на развитие умственных способностей и физического здоровья и позволяет обнаружить скрытые способности ребёнка, расширить возможные пределы мозга. Многие упражнения направлены на повышение физического и психофизического потенциала, для сохранения здоровья, для предотвращения отклонений развития [6].

Основная идея заключается в том, что кинезиологические упражнения способствуют развитию мозолистого тела, что в свою очередь улучшает мыслительную деятельность, внимание и память, облегчает обучение письму и чтению, потому что мозолистое тело связывает работу правого и левого полушарий мозга.

Правое полушарие мозга отвечает за функционирование левой половины тела, а левое полушарие управляет правой стороной. Если одна сторона мозга регулирует активность, другая сторона взаимодействует и координирует или «отключается» и блокирует интеграцию. Именно поэтому активное взаимодействие между полушариями необходимо для правильного функционирования мозга [4].

Усовершенствование процесса обучения через движение изучает образовательная кинезиология, которая способствует улучшению внимания и памяти, формированию пространственных представлений у детей, в том числе со стертой дизартрией, упражнения направлены на преодоление патологических синкинезий, устранение неправильного поведения в процессе обучения, содействие гармонизации в функционировании мозга [3].

Учёные нашли прямую связь с уровнем моторной активности детей с их словарным запасом. Исследования отечественных и зарубежных учёных Анохиной П. Н., Бехтеревой Н. П., Лейтеса А. Р., Леонтьевой А. Н., Лурии А. Р., Семеновича А. В., Семеновой О. А., Сиротюк А. Л., Хомской Е. Д. и других позволяют утверждать, что активность мозга у наиболее энергичных детей развивается лучше благодаря способности правильно распределять ресурсы обоих полушарий. Речевой аппарат, дыхание, грамматическая и лексическая сторона речи, фонетическое восприятие, внимание (слуховое и зрительное), а также память и мысли детей, страдающих от разных речевых патологий, станут более совершенными, если во время коррекционной работы с ними будут использованы специальные речедвигательные техники и приёмы.

Помимо кинезиологических упражнений, на практике часто используется такой приём как биоэнергопластика. Яковлева Н.В., Истомина О.Н., Гонилова Л.И. расшифровывают понятие биоэнергопластики, как био – это человек как биологический объект; энергия – это сила, необходимая для осуществления определенных действий; пластика – движение, связанное пластичностью, характеризующееся непрерывностью, энергией, эмоциональной экспрессией [5].

Графомоторные навыки детей дошкольного возраста после применения биоэнергопластики становятся более совершенными, мелкая моторика пальцев готовит основу для следующего шага: формирования речи. Кроме того, она эффективно ускоряет коррекцию искаженных звуков, естественно распределяя биоэнергетику в организме ребёнка. Именно движения тела в синхронизации с движениями рук и артикуляционным аппаратом «включают» естественное распределение биоэнергии в организме.

Деннисон П.И., Деннисон Г.И. отмечают благотворное влияние на активизацию интеллектуальной деятельности детей, а именно:

- развитие общей и мелкой моторики;
- развитие мышц органов артикуляции, повышение их подвижности;
- развитие кинестетических ощущений, мимики, пантомимики, организации пространственных движений;
- формирование и закрепление навыков правильного употребления звуков в различных формах и видах речи;
- восстановление связи и баланса левого и правого полушарий;
- развитие слухового внимания, двигательной памяти, фонематического слуха;
- совершенствование выработки четких координируемых движений в связи с речью;
- улучшение мелодико-интонационных и просодических (греч. *prosodia* – ударение, мелодия) компонентов, творческой фантазии и воображения;
- воспитание умения перевоплощаться, выражать эмоции и грацию движений;
- оптимизация психологической базы речи [2].

Выше охарактеризованные методы способствуют одновременной работе полушарий мозга и позволяют развить скрытые возможности дошкольников.

Таким образом, если сосредоточиться на развитии обоих полушарий, будут активизированы мыслительные процессы и стимулированы графомоторные навыки, не только улучшится работа нервной системы за счет развития нейронных обменов между двумя долями мозга, но последовательный, фонетический и ментальный язык детей, страдающих различными недоразвитиями речи, также будет улучшен. Разнообразные упражнения могут эффективно и органически использоваться в работе учителем-логопедом с целью коррекции особенностей развития детей с нарушениями речи, в рамках развития мелкой моторики, графомоторных навыков.

Список литературных источников

1. Ахутина, Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева – СПб.: Питер, 2008. – 320 с.
2. Деннисон, П.И. Образовательная кинестетика для детей: Базовое пособие по Образовательной Кинезиологии для родителей и педагогов, воспитывающих детей разного возраста: Пер. с англ. / П.И. Деннисон, Г.И. Деннисон – М.: Восхождение, 1998. – 85 с.
3. Сиротюк, А.Л. Упражнения для психомоторного развития дошкольников: Практическое пособие. / А.Л. Сиротюк – М.: АРКТИ, 2014. – 60 с.
4. Шанина Г.Е. Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков: Учебное пособие / Шанина Г.Е. – М.: Педагогика. – 2009. – 39 с.
5. Яковлева Н.В. Кинезиология как средство речевого развития детей с ограниченными возможностями здоровья в группах компенсирующей направленности / Н.В. Яковлева, О.Н. Истомина, Л.И. Гонилова [и др.] // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 30 окт. 2019 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2019. – С. 173-175.
6. Яковлева Н.В. Механизмы стимулирования межполушарного взаимодействия в коррекционной работе ДОУ //Сборник статей из опыта работы педагогов Белгородской области – участников конкурсов профессионального мастерства. Вып. 3 : в 2-х ч. – Белгород :ОГАОУ ДПО «БелиРО», 2020. – Ч. 2. – 211 с.

УДК 376.37

РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА И ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

*Сидоренко Е.Г., студентка 5 курса бакалавриата
Научный руководитель: Лондаренко С.Ю., ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: в статье представлена информация о положительном влиянии дидактических игр в работе по развитию фонематического слуха и восприятия у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Представлены результаты исследования на базе МБДОУ. Рассмотрены некоторые виды упражнений.

Ключевые слова: дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, дидактические игры

Самым распространенным дефектом у детей старшего дошкольного возраста являются нарушения звукопроизношения. К данной группе относятся дети, у которых наблюдается неправильное произношение отдельных звуков, одной или нескольких групп звуков (например,

свистящих, свистящих и шипящих, свистящих и аффрикат) при нормальном физическом слухе.

Профессор Р.Е. Левина в рамках психолого-педагогической классификации речевых нарушений выделила группу детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФН) [1].

К этой категории относятся дети с нормальным физическим слухом и интеллектом, у которых нарушены произносительная сторона речи и особый слух - фонематический.

Фонематический слух – это тонкий, систематизированный слух, позволяющий различать и узнавать фонемы родного языка [2].

Фонематическое восприятие — это способность воспринимать звуковой состав слова [4].

Изучением фонетико-фонематических процессов занимались такие ученые, как: В.К. Орфинская, Т.Б. Филичева, Р.Е. Левина, Т.А. Ткаченко, Г.В. Чиркина и другие.

Полноценная речь ребенка является важным условием успешного обучения в школе, а использование дидактических игр и игровых упражнений могут дать логопеду и воспитателю возможность проводить занятия по развитию фонетико-фонематической стороны речи более интересно и продуктивно.

Разработкой дидактических игр по формированию фонематического слуха занимались: Ф. А. Сохин, Г. А. Тумакова, М. Ф. Фомичева, А.С. Фельдберг, В. В. Гербова, Г. С. Швайко, А. И. Максаков и другие.

Базой исследования выступала МОУ «УВК № 130 г. Донецка», дошкольная группа «Сказка». Выборка была сформирована из детей логопедической группы в возрасте 5-6 лет с логопедическим заключением: фонетико-фонематическое нарушение речи.

В рамках нашего исследования были использованы пять диагностирующих методик:

1. Методика обследования артикуляционного аппарата детей (адаптированная методика, авторы И.Т. Власенко, Г.В. Чиркина).

2. Методика исследования фонематического восприятия у детей дошкольного возраста (на основании методики В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко.).

3. Методика исследование звукопроизношения (в соответствии с методиками Ф.Ф. Рау, М.Ф. Фомичевой).

4. Методика исследование слоговой структуры слова (на основе методики Г.В. Бабиной, Н.Ю. Сафонкиной.).

5. Методика обследования связной речи (О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной).

Обследования артикуляционного аппарата выявило, что дети не имеют грубых нарушений мимической мускулатуры, 80% имеют высокий уровень развития артикуляционного аппарата и 20% - средний уровень. Но

необходимо проводить коррекционную работу по выработке правильных, полноценных движений и определенных положений артикуляционных органов, необходимых для правильного произношения нарушенных звуков.

Методика исследования фонематического восприятия показала, что фонематическое восприятие сформировано не полностью. Дети не могут выполнить правильно большинство заданий. Развитие фонематического восприятия и слуха требует целенаправленной логопедической работы в ходе специально организованного обучения.

В результате исследования звукопроизношения детей, мы получили следующие данные:

- с высоким уровнем развития звукопроизношения в группе детей нет (у всех нарушено произношение 3 и более звуков);
- со средним уровнем развития звукопроизношения 70 % детей;
- с низким развитием звукопроизношения 30% детей;
- 100% детей имеют нарушение в произношении изолированных звуков.

Следовательно, в группе преобладают дети со средним и низким уровнем развития звукопроизношения.

Результаты обследования слоговой структуры слова: по комплексам А, Б: 70% детей справились на средний уровень и 30% на низкий уровень. Анализ полученных результатов показал, что лучше всего дети справились с воспроизведением односложных слов и двусложных без стечения согласных.

Проанализировав полученные данные по методикам обследования связной речи, нами было установлено, что у 100% детей средний уровень развития связной речи. У некоторых при выполнении заданий наблюдаются длительные паузы с поиском нужного слова, имеются недостатки в построении фразы, адекватной по смыслу и соответствующей вероятной предметной ситуации. В рассказе детей отдельные его фрагменты представляют собой простое перечисление предметов и действий.

Таким образом, в ходе исследования установлено, что дошкольники с фонетико-фонематическими нарушениями речи в основном имеют средний уровень развития фонематического слуха и восприятия.

На основании этого мы выбрали и включили в коррекционно-развивающие занятия дидактические игры, направленные на развитие фонетического слуха, восприятия и звукопроизношения: «Украсим елочку», «Доскажи словечко», «Громко-тихо», «Слушай и выбирай», «Слушай, смотри». «Найди пару», «Разговор шепотом», «Отгадай, что звучит», «Придумать слова на заданный звук». «Назови одинаковый звук в словах», «Цепочки слов», «Слушай и повторяй!» и другие.

Систематически используя дидактические игры на занятиях, мы заметили положительную динамику:

- улучшилась дифференциация звуков;
- дети стали чётче различать близкие по звучанию слоги и слова;
- увереннее подбирали слова на заданный звук;
- различать мелодии по громкости, темпу и ритму.

Таким образом, мы считаем, что систематическое применение дидактических игр на занятиях, имеет положительное влияние на развитие фонематического слуха и восприятия, способствуют созданию положительных эмоций.

Список литературных источников

1. Антипова, Ж.В. Понятие о фонетико-фонематическом недоразвитии речи. / Ж.В.Антипова, Н.В. Горина // В кн.: Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений./ Под ред. Т.В. Волосовец. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200с.
2. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи [Текст] / Г.А. Волкова. – СПб. : Детство-пресс, 2005. – 144 с.
3. Логопедические игры и упражнения для детей / И. В. Асташина. – М.:РИПОЛ классик: ДОМ XXI век, 2010. – 189с.
4. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / [Е. З. Басина, Л. В. Берцфаи, Е. А. Бугрименко и др.]; Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. – М. : Педагогика, 1988. - 135 с.
5. Туманова Т.В. Формирование звукопроизношения у дошкольников. Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей / Под ред. профессора Т.Б. Филичевой. – М.: «Гном-Пресс», 1999. – 64с.
6. Формирование фонематического восприятия у детей 4-6 лет / составитель Г.Н. Бавыкина. – Комсомольск-на-Амуре: изд-во гос. Пед. Ин-та. – 1996. – 42с.

УДК 376

ТЕХНОЛОГИИ ПОВЕДЕНЧЕСКОГО ПОДХОДА В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕМ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С РАС

*Скороходова Е.В., студентка 3 курса бакалавриата
Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: статья посвящена теоретическому изучению, поведенческого подхода в образовании детей с РАС, которые помогают таким детям преодолеть имеющиеся у них особенности развития. Рассматриваются особенности конкретных технологий и их разнообразие в работе с детьми с РАС.

Ключевые слова: дети с РАС, коррекционно-развивающие технологии, поведенческий подход, АВА терапия, ТЕАССН методика.

В связи с увеличением числа детей с качественными аномалиями в социальном взаимодействии и общении, к которой относится аутизм, возникает потребность в оказании качественной коррекционной психолого-педагогической помощи детям и их семьям. С целью оказания помощи таким детям и их родителям специалистами применяются специальные коррекционно-развивающие технологии.

В работе с детьми с РАС ученые применяют различные технологии, например, Б.Ф. Скиннер применял VBA подход; И. П. Павлов, Джон Бродес Уотсон, Эдуард Чейс Толмен – АВА подход; Эрик Шоплер ТЕАССН – методику [1].

Целью данной работы рассмотрение поведенческого подхода в образовании детей с РАС.

Педагогическим коллективом Сургутского государственного педагогического университета были предложены технологии образования детей с расстройствами аутистического спектра, условно разделенные на четыре группы, каждая из которой включает несколько моделей работы [1].

Технологии образования детей с РАС:

– поведенческие подходы (АВА (Applied behavior analysis) – Прикладной анализ поведения; VBA (Verbal behavior analysis) – Вербально-Поведенческий Анализ; Pivotal Response Treatment (PRT) – Обучение основным реакциям; ТЕАССН (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children));

– развивающие подходы (эмоционально-смысловой подход; DIR Floortime; Son-Rise; Daily life therapy – Ежедневная Жизненная Терапия; RDI – Программа развития межличностных отношений);

– сенсорно-перцептивные подходы (Сенсорная интеграция; Томатис терапия);

– эклектические подходы (Модель SCERTS; The Miller Method – Метод Миллера).

В данной статье мы рассмотрим более подробно поведенческие подходы, так как на наш взгляд этот подход являются наиболее эффективными и широко применяемыми, как в отечественной, так и в зарубежной системе коррекционной работы с детьми с РАС. Поведенческий подход применяется с целью развития у ребенка самостоятельности, социализации, снижения нежелательного поведения, развития когнитивных способностей.

АВА терапия (поведенческая терапия). Сегодня данная терапия является одной из самых эффективных в коррекционной работе с детьми с РАС. *Конечной целью АВА терапии является самостоятельное освоение*

ребенком окружающего мира. Методика АВА состоит из сочетания психологических и образовательных методов. Данные методы подбираются в зависимости от потребности конкретного ребенка, с целью изменения его поведения. Данная терапия способствует снижению ненужного поведения, развитию навыков речи, социализации и игры, установлению зрительного контакта, уменьшению самоагрессии, стереотипии и ритуальности в поведении, также помогает при обучении самопроизвольному копированию, при развитии речи ребенка с РАС. В результате у детей с РАС появляется желание учиться.

Данная терапия является строгой обучающей программой, но при этом помогает детям с тяжелыми формами РАС, с синдромом Дауна, с различными степенями умственной отсталости. АВА терапия помогает: когда ребенок не контролируем, не слушает даже родных, игнорирует, когда его о чем-то просят или же запрещают, когда его зовут, когда ребенок не хочет ни с кем взаимодействовать, когда отсутствует речь или же не соответствует возрастному развитию (ребенок не может сказать чего он хочет) [4].

В ходе реализации АВА терапии может применяться **система визуальных карточек PECS**, используемые для преодоления трудностей при использовании различных программ обучения навыкам общения детей-аутистов и детей с другими социально-коммуникативными отклонениями, для которых характерно отсутствие целенаправленной или социально приемлемой речи. *Цель системы PECS* – целенаправленное, самостоятельное инициируемое общение, позволяющее ребенку самому сообщить, о том что он хочет и в чем нуждается, в том случае, когда он не может выразить это словами. По результатам применения визуальных карточек PECS дети переходят к другим формам общения; снижается проявление неадаптивного поведения; улучшается социальное поведения; наблюдаются положительные сдвиги в речевом развитии [3].

Методы АВА-терапии оказывают поддержку аутичным детям в следующих направлениях:

1. Обучение навыкам, которые замещают проблематичное поведение. Ребенок может научиться тому, **ЧТО ДЕЛАТЬ**, вместо того, чего **НЕЛЬЗЯ ДЕЛАТЬ**.
2. Увеличение желательного поведения и уменьшение проявления нежелательного поведения.
3. Поддержание желательное поведение.
4. Изменение ответа окружающих на поведение ребенка.
5. Повышение академических, социальных навыков и навыков самопомощи у ребенка.
6. Повышение способности сосредотачиваться на выполнении задач и увеличение мотивации к обучению.
7. Улучшение когнитивных навыков.

8. Обобщение или перенос поведения из одних условий окружающей среды или ситуаций в другие [1].

The Verbal Behavior Approach, VBA - Вербально-поведенческий подход. Данная терапия относится к сфере прикладного анализа поведения. С помощью данного подхода у ребенка развивается поэтапно функциональная речь, начиная с выражения просьбы ребенком; затем ребенок учится обозначать предмет; далее ребенка учат подражательному навыку, точнее ребенок сам начинает подражать действиям взрослого с предметом; и в заключении ребенок начинает учиться отвечать на задаваемые ему вопросы. VBA терапия учитывает также и невербальные умения учащегося. Она также дает нам достоверную модель успешного поведения и помогает развить навыки по определенному, заданному курсу. Не менее важно заметить, что данная терапия основана на методе обучения без ошибок. Поначалу специалист постоянно и своевременно дает ребенку подсказки для развития навыка коммуникации у учащегося, после чего количество подсказок незаметно уменьшается, до момента пока ребенок не будет справляться сам.

При проведении VBA специалист занимается с конкретным учащимся и показывает ему интересные для ребенка предметы. Ребенку отдадут предмет в том случае, когда он имитирует специалиста и называет или же просит предмет. Специалист просит учащегося дать пару ответов, которые задаются в быстрой последовательности. Специалист будет опираться на успех, при этом требуя от учащегося выбрать из нескольких интересующих его предметов, запрашивая наиболее четких/слышимых приближений слова, для получения желаемого элемента и комбинирую при этом его с другими желаемыми видами деятельности [1].

Pivotal Response Treatment (PRT)-обучение основным навыкам. Целью PRT терапии является развитие у ребенка с РАС мотивации давать реакцию на сигналы и социальные взаимодействия, которые могут заменить ненадлежащее или атипичное поведение. PRT технология способствует развитию мотивации, самоуправления, умению реагировать на несколько сигналов, социальной инициативы. Данная технология помогает облегчить ребенку восприятие представляемой ему учебной информации. Она хорошо реализуется с детьми с тяжелыми формами РАС, с дошкольниками и младшими школьниками. Отличие PRT от подхода АВА в том, что в данной терапии ключевое внимание уделяют развитию нехватки развития, а не направленность на определенные поведения. Специалисты предлагают проводить PRT терапию в естественной для ребенка среде. PRT-специалисты контактируют с детьми в игровой среде. В процессе игры специалист хвалит весомое социальное поведение ребенка. Похвала всегда соответствует логике случая, обстановки [1].

ТЕАССН методика. Целью данной методики является развитие самостоятельности ребенка, его уверенности в себе в специально

созданной обстановке. В данной методике проводится коррекция развития по 9-ти функциональным сферам нарушенного поведения: крупная моторика; мелкая моторика; координация руки и глаза; имитация; восприятие; познавательная деятельность; речь; самообслуживание; социальные отношения. Основными целями обучения по ТЕАССН-программе является: максимальное развитие самостоятельности у ребенка; содействие ребенку в результативном взаимодействии с социумом; развитие познавательных навыков ребенка, развитие у ребенка школьных навыков и индивидуальных возможностей; стимулирование генерализации навыков; развитие у ребенка навыка понимания себя, своего «Я». ТЕАССН-программа не всегда помогает адаптироваться к реальной жизни, но с ее помощью можно быстро получить качественные положительные результаты при работе с детьми с тяжелыми формами РАС.

Среди современных методик структурированного оперантного обучения людей с нарушениями аутистического спектра наиболее известными и эффективными являются две: обучение на основе АВА терапий и ТЕАССН методика [2].

Выше изложенные данные позволяют свидетельствовать о наличии широкого спектра разнообразных коррекционных технологий, применяемых в работе с детьми с РАС. Использование вышеперечисленных коррекционно-образовательных технологий поведенческого подхода помогут детям с РАС социализироваться в обществе, развить коммуникативные навыки и навыки самоконтроля, привить социально-бытовые навыки, адаптироваться в обществе.

Список литературных источников

1. Инновационные технологии обучения детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации. Дайджест по материалам печати и Интернета [Рукопись] : Бюджет. учреждение высш. образования Ханты-Манс. авт. округа – Югры «Сургут. гос. пед. ун-т», Региональный ресурсный центр;. – Сургут, 2019. – 57 с.
2. Поваляева, М. А. Поиск нетрадиционных методов в коррекционной педагогике / А.М. Поваляева, Л.Р. Караханян. – Ростов-на-Д. : Феникс, 2006. – 165 с.
3. Фрост, Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS) [Текст]: руководство для педагогов / Л. Фрост, Э. Бонди. – М. : Тенериф, 2011. – 416 с.
4. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА : АВА (Applied Behavior Analysis) : терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения [Текст] : / Роберт Шрамм; пер. с англ. З. Измайловой-Камар; науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2013. – 208 с.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С АУТИЗМОМ

*Шешикова А. С., студентка 3 курса бакалавриата
Научный руководитель: Чайка Т.В., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: статья посвящена проблеме использования игровых технологий в коррекционной работе с детьми с аутизмом.

Ключевые слова: игровые технологии, дети с аутизмом, коррекционная работа, АВА-терапия, речевая терапия.

В настоящее время многие специалисты, работающие с детьми-аутистами, используют игровые технологии в качестве дополнительных инструментов для обучения и развития особых навыков у детей.

Игровые технологии являются эффективным инструментом для работы с детьми с аутизмом (аутизм – расстройство, возникающее вследствие нарушения развития головного мозга и характеризующееся выраженным и всесторонним дефицитом социального взаимодействия и общения, а также ограниченными интересами и повторяющимися действиями). Согласно исследованию, опубликованному в журнале «Исследование аутизма», использование игровых технологий может существенно повысить эффективность коррекции нарушений у детей с аутизмом.

Игры, используемые в работе с детьми-аутистами, специально разработаны для обучения навыкам, таким как взаимодействие со сверстниками, эмпатия и общение. Эти игры могут имитировать различные сценарии, которые встречаются в реальной жизни, и помогают детям научиться эффективно взаимодействовать с такими людьми.

Одной из причин такой эффективности является то, что игровые технологии могут помочь детям с аутизмом развить социальные навыки, приобретение которых у них затруднено.

На это указывают и результаты исследования, опубликованные в одном из европейских журналов. Ученые подтвердили, что использование игровых технологий в коррекционной работе, помогло детям с аутизмом улучшить свои навыки коммуникации и социального взаимодействия.

Игровые технологии также помогают аутистам развивать свои моторные и когнитивные способности, в частности их использование даёт возможность детям улучшить навыки поиска и распознавания образа.

Одним из основных преимуществ использования игровых технологий в работе с детьми с аутизмом является то, что такой подход

может быть индивидуализирован для конкретного ребенка. Игры могут быть специально разработаны, чтобы соответствовать уровню его развития и учитывать специфические потребности и интересы. [1].

Игровые технологии могут быть использованы как самостоятельно, так и в сочетании с другими методами, такими как АВА-терапия или речевая терапия. Их применение может усилить эффект этих методов, повысив мотивацию ребенка и помогая ему оставаться заинтересованным в процессе терапии.

Современные игровые технологии являются эффективным средством для помощи детям этой категории в улучшении социальных навыков, коммуникации и поведения, так как могут быть разработаны с учетом их особенностей и трудностей, с которыми они сталкиваются.

Например, игры могут включать в себя представление различных социальных ситуаций, в которых дети могут научиться пониманию эмоций, установлению контакта с другими людьми и проявлению социального поведения.

Они могут включать в себя задания на сопоставление объектов, логические задачи и задачи на координацию движений.

Существует множество игровых технологий, используемых в работе с детьми аутизмом. Так, например, «Социальный тренажер» - игра, помогающая развивать социальные навыки, такие как установление контакта с другими людьми, понимание эмоций и намерений, и проявление адекватного социального поведения [3].

Лего терапия - игра, использующая конструктор Лего для развития социальных навыков и коммуникации. Дети работают в парах или группах, чтобы создавать модели и решать задачи, при этом учатся сотрудничать, общаться и решать проблемы.

«Азбука рта» – игра, которая помогает детям развивать когнитивные и моторные навыки, такие как распознавание букв, чисел и форм, а также координация движений.

Использование игровых технологий в работе с детьми РАС может быть эффективным средством в содержании коррекционно-развивающей работы, однако, необходимо учитывать индивидуальные потребности каждого ребенка и использовать игровые технологии в сочетании с другими методами терапии для достижения оптимальных результатов.

Кроме того, использование игровых технологий может помочь снизить уровень тревожности детей и сделать процесс терапии более привлекательным и интересным для них. Игры могут быть использованы как инструмент для мотивации детей и улучшения их участия в процессе терапии. [4].

Вместе с тем, необходимо обратить внимание на потенциальные недостатки использования игровых технологий в работе с детьми с аутизмом. Некоторые дети могут стать зависимыми от игр, что может

затруднить их адаптацию в реальном мире. Кроме того, использование игр может привести к тому, что дети будут втягиваться в виртуальный мир и уменьшать количество времени, проводимого с реальными людьми.

В целом, игровые технологии являются мощным инструментом для коррекционной работы с детьми-аутистами, но должны использоваться в сочетании с другими методами терапии и учитывать индивидуальные потребности каждого ребенка.

Список литературных источников

1. Артемьева, А. Б. Организация работы по формированию доступных базовых навыков коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра / А. Б. Артемьева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 40 (174). – С. 161-163. – URL: <https://moluch.ru/archive/174/45841/> (дата обращения: 24.02.2023).
2. Барсукова, О. В. Элементы игротерапии в работе с детьми раннего возраста и их родителями (из опыта работы в Центре игровой поддержки) / О. В. Барсукова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2012. – № 3 (38). – С. 316-319. – URL: <https://moluch.ru/archive/38/4355/> (дата обращения: 24.02.2023).
3. Картунова, Н. В. Использование социально-ориентированных игровых технологий в восстановлении развития детей с расстройством акустического спектра / Н.В. Картунова. – Текст : непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. – 2021. – № 5 (42). – С. 44-48. – URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/197/6339/> (дата обращения: 24.02.2023).
4. Лукина, Г. Н. Основные педагогические аспекты работы учителя-дефектолога с детьми с расстройствами аутистического спектра / Г. Н. Лукина. – Текст : непосредственный // Аспекты и тенденции педагогической науки : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2017 г.). – Санкт-Петербург : Свое издательство, 2017. – С. 50-53. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/216/12623/> (дата обращения: 24.02.2023).
5. Михайленко, Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий / Т.М. Михайленко. – Текст : непосредственный // Педагогика: традиции и инновации : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). – Т. 1. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 140-146. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1084/> (дата обращения: 24.02.2023).

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Еспенкова Ю.Ю., студентка 2 курса магистратуры
Научный руководитель: Чайка Т.В., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ

Аннотация: в настоящей статье освещены вопросы практической значимости проектной деятельности в системе инклюзивного образования. Рассмотрены основные аспекты и характеристики проектной работы в образовательном процессе современных школьников.

Ключевые слова: проектная деятельность, система инклюзивного образования.

Проблемы современной системы инклюзивного образования на основе проектной деятельности являются с прикладной точки зрения очень важными на сегодняшний день. Особенности развития современного российского общества усиливают значимость и необходимость преобразования разных сфер в жизни и деятельности людей, включая также сферу инклюзивного образования в аспекте тесного сотрудничества и взаимодействия с семьей школьника. Современное образование характеризует наличие изменений, обусловленных необходимостью совершенствования педагогических процессов, а также оптимизации качества в контексте взаимодействия на основе проектной деятельности.

Инклюзивное обучение является логическим продолжением идей интегративного обучения, которое предшествовало инклюзии хронологически, идеологически и технологически. Одним из принципов инклюзивного образования, является: «Построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования». Субъектность выражается в инициативе и проявлении самостоятельной детской активности. Одним из перспективных методов построения образовательной деятельности, соответствующих данному принципу, является метод проектной деятельности.

Проектная деятельность как педагогическая технология – это совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, приемов и действий педагога в определенной последовательности для достижения, поставленной задачи решения проблемы, лично значимой для педагога, оформленной в виде некоего конечного продукта.

Использование метода проектов в условиях инклюзивного образования в работе с обучающимися с ОВЗ позволяет обучающимся

динамично проявлять себя в системе социальных отношений, содействует развитию у данного контингента такой общественной позиции, которая позволила бы сформировать умение самостоятельного планирования и организации своих действий, раскрыть творческий потенциал и воплотить в жизнь все творческие способности, а также раскрыть индивидуальность обучающегося.

О значимости конструктивного сотрудничества участников процесса воспитания на основе проектного подхода и его влиянии на когнитивное и личностное развитие детей в научной литературе исследовано к настоящему моменту уже очень много.

В данной связи в рамках проектного сотрудничества выделяют два уровня развития субъект-субъектного взаимодействия на основе системного взаимодействия [4, с. 115]:

1) деятельностно-ценностное взаимодействие, при котором ценность партнера как субъекта взаимодействия опосредована совместной деятельностью;

2) полисубъектное взаимодействие, при котором ценность другого рассматривается как безусловная.

В отличие от других уровней взаимодействия, на уровне субъект-субъектного взаимодействия каждый участник взаимоотношений рассматривается как равноправный, что отражается в ценности каждого субъекта взаимодействия. Только при наличии коммуникативной стороны общения участники центрируются на процессе взаимодействия, при этом их деятельность направлена на саморазвитие и помощь в развитии другим.

Обратив внимание, что сама по себе проектная среда характеризуется саморазвитием, поддержанием и продуцированием непрерывного интереса к совместной конструктивной деятельности при помощи одномоментного присутствия взаимного творчества, высокой степени активности участников педагогического взаимодействия и выраженной мотивации достижения результатов совместного труда.

Педагогический потенциал проектной деятельности, реализуемый в регулярной работе, способствует развитию и совершенствованию основных личностных и интеллектуальных качеств и компетенций современного школьника на системном уровне. Осуществление реализации проектного потенциала происходит при непосредственной передаче общественно-исторического опыта подрастающему ребенку в процессе непрерывного развития и обучения [5, с. 32].

Потенциал проектной работы при организации взаимодействия образовательной инклюзивной организации и семьи на системном уровне представляет собой единое пространство, ту основополагающую структуру, в которой должны быть гармонично участвовать педагоги, современные школьники, родители.

В условиях нынешней ситуации встал на прикладном уровне вопрос о дистанционных схемах сотрудничества с родителями в инклюзивной образовательной среде при использовании потенциала проектной деятельности в воспитательном процессе. Инновационные технологии требуют своего прикладного использования в аспекте личностно-ориентированного подхода использования потенциала проектной деятельности в воспитании и развитии современных школьников.

Известно, что качество образовательного процесса на системном уровне реализации в значительной степени определяется тем, насколько он ориентирован на психологию возрастного и индивидуального развития ребёнка, раскрытие неповторимости личности, развитие её творческих способностей, создание креативной среды, поиска средств поддержания интереса и активизации деятельности обучающихся. Требования нового образовательного стандарта предполагают такие формы организации образовательного процесса при работе с современными школьниками, в которых широко используются проблемные ситуации, в результате чего происходит развитие творческих, интеллектуальных и коммуникативных способностей детей.

Переход всех субъектов взаимодействия в системе инклюзивного образования на проектный уровень является одним из условий формирования и развития личностной значимости педагогического процесса на системной основе. Прикладная важность проектного подхода состоит также в том, что этот подход применим для обучающихся всех возрастных категорий и с разными образовательными потребностями (в том числе с ОВЗ) [7, с. 19].

Можно считать проектный подход наиболее оптимальным для решения задач современного инклюзивного образования. Для достижения коммуникативного уровня сотрудничества в системе современного образования необходимо приложить усилия для формирования и совершенствования у всех участников отношений ряда существенных на прикладном уровне признаков полисубъектности [3, с. 17]:

1) способности к рассмотрению себя и всей общности как целостности и системности;

2) способности к осознанию системы отношений между субъектами всего процесса.

Основные особенности взаимодействия образовательной организации с современными школьниками в проектной работе:

1. Информативность как категория признаков, свойственных определенному объекту управленческой деятельности в аспекте организационного сотрудничества.

2. Многогранность – система организационного взаимодействия настолько многогранна, насколько многогранна ее целевая аудитория в организационном аспекте.

Таким образом, верна организованный подход к применению в образовательном процессе метода проектов способен не только сохранять, но и развивать учебную мотивацию у обучающихся, что имеет важное прикладное значение при работе с обучающимися с ОВЗ. Навыки, формирующиеся и развивающиеся в течение выполнения какой-либо проектной деятельности, дают возможность сгладить проблемы, возникающие при включении обучающихся с ограниченными возможностями в массовые общеобразовательные учреждения.

Список литературных источников

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология. / Г.С Абрамова. – М.: Академия, 2020. – 564с.
2. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / Сост. И.В. Дубровина. – М.: Академия, 2021. – 320 с.
3. Дмитриев, Ю.А. Информационные и коммуникационные технологии в профессиональной деятельности педагога. / Дмитриев Ю.А. – М.: Прометей, 2019. – 225 с.
4. Жариков, Е.С. Психология управления в образовании. / Е.С. Жариков – М.: Проспект, 2020. – 307 с.
5. Костикова, М.Н. Инновационные процессы в развитии педагогического образования. / М.Н. Костикова – Чита: ГПУ, 2021. – 219 с.
6. Современные тенденции в политике информатизации образования: Учеб. пособие / Сост. В.Ю. Потапова. – Владивосток: ПИППКРО, 2021. – 218 с.
7. Шавровская, В. Модернизация обучения и воспитания / В. Шавровская // Палитра педагога. – 2020. – №4. – С.19-22.

УДК 376.3

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Терещенко Н.В., студентка 2 курса бакалавриата
Научный руководитель: Дерипас Н.В., ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: данная статья посвящена проблеме развития социального интеллекта у детей с ограниченными возможностями здоровья. Теоретически проанализировано изучение социального интеллекта как интегральной интеллектуальной способности на основе работ зарубежных и отечественных учёных. Выявлены критерии и особенности проявления социального интеллекта у детей дошкольного возраста с нарушением психофизического развития.

Ключевые слова: социальный интеллект, дети с ограниченными возможностями здоровья, дошкольный возраст, социальная адаптация.

В современном мире, в век глобализации и компьютерных технологий утрачивается способность и интерес людей к межличностному общению, взаимодействию друг с другом. Особенно пагубно это сказывается на детях всех возрастов, поскольку «живое» общение, играющее важнейшее значение в развитии психики ребёнка, заменяется компьютерными играми. Поэтому крайне редко можно встретить детей, играющих на улице, общающихся и взаимодействующих между собой. В то время как, ребёнок с телефоном в руках, не реагирующий на внешний мир, напротив, не вызывает удивления.

При этом, одним из важнейших направлений формирования личности ребёнка является создание условий, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности [1].

Исходя из вышесказанного, особо актуальным в специальном образовании является вопрос о развитии социального интеллекта у детей с ограниченными возможностями здоровья, так как от этого напрямую зависит эффективность их социально-психологической адаптации к меняющимся условиям жизни, и как следствие, успешность интеграции в образовательное пространство и социум.

Проблемой развития социального интеллекта, как интегральной интеллектуальной способности, определяющей успешность общения и социальной адаптации, которая объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов (человека как партнера по общению или группы людей), занимались такие ученые как Э. Торндайк, Г. Оллпорт, Н. Кэнтор, Дж. Гилфорд и М. Салливан. По их мнению, социальный интеллект обеспечивает понимание поступков и действий, речи, а также невербального поведения (жестов, мимики) людей, то есть выступает как когнитивная составляющая коммуникативных способностей личности. Они утверждали, что формирование социального интеллекта стимулируется началом обучения в школе, когда с увеличением круга общения у ребёнка развивается чувствительность, социально-перцептивные способности, способность сопереживать другому без непосредственного восприятия его чувств, умение принимать точку зрения другого человека, отстаивать своё мнение, что составляет основу социального интеллекта[3].

В отечественной психологии проблемой «социального интеллекта» занимались Ю.Н. Емельянов, М.И. Бобнева, Г.П. Геранюшкина, О.Б. Чеснокова, Е.В. Субботский, и т.д.

Ю.Н. Емельянов, которым было введено понятие «социальный интеллект» в отечественной психологии, заявлял, что сферу возможностей

субъект-субъектного познания индивида можно назвать его социальным интеллектом, понимая под этим устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта, способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события.

О. Б. Чеснокова рассматривала «социальный интеллект» применимо к детям дошкольного возраста не как врождённую способность, а как «возможность приобретения ребёнком способности ориентироваться в человеческих отношениях, в ситуациях межличностного общения и формирования умения устанавливать причинно-следственные связи между действиями или отношениями индивидов в ходе становления социальной деятельности» [4].

Развитие социального интеллекта особенно важно при поступлении в школу, чтобы ребёнок смог успешно адаптироваться в новом коллективе, наладить дружеские отношения, понимать мысли и чувства других.

При этом, следует отметить, что процесс восприятия и понимания окружающего мира детьми с ограниченными возможностями здоровья определяется их психофизиологическими и индивидуальными особенностями, к которым относятся особенности развития восприятия, мышления, воображения, эмоционально-волевой сферы, усвоения норм поведения и взаимоотношений между сверстниками и взрослыми. Уровень развития этих особенностей напрямую влияют на успешное или неуспешное прохождение адаптации в новой системе социальных отношений школьной среды.

Также социальный интеллект помогает детям с нарушениями психофизического развития лучше понимать поведение окружающих его людей, их действия, что выступает фактором успешной социальной адаптации, и, как следствие, влияет на рост личностных достижений. Вместе с тем, уменьшает количество неврозов, которые возникают у детей с ограниченными возможностями здоровья при неуспешности социального взаимодействия. Однако, следует отметить, что дети с хорошо развитым социальным интеллектом могут самостоятельно оценивать свои сильные и слабые стороны и выстраивать эффективные межличностные отношения.

Ввиду того, что социальный интеллект может и должен развиваться, лучше начинать этот процесс с раннего возраста, а именно с дошкольного детства.

Критерии проявления сформированного социального интеллекта у детей дошкольного возраста, что является ориентиром при развитии детей с ограниченными возможностями здоровья, проявляются в следующем: умение устанавливать межличностные отношения со сверстниками и взрослыми; ориентирование в межличностных ситуациях; анализ собственного поведения и поведения других во время общения; сопереживание и сочувствие другим людям[2].

При развитии социального интеллекте у ребёнка с нарушениями в психофизическом развитии должны быть сформированы такие способности как: умение контактировать с детьми; адекватное реагирование на просьбы других детей; продуктивное взаимодействие с взрослым; взаимодействие со сверстниками на равных условиях; участие в сюжетно-ролевой игре; умение конструктивно разрешать конфликты со сверстниками; умение действовать самостоятельно; способность к эмоциональному контролю; соблюдение норм и правил социального взаимодействия.

Наряду с этим, необходимо обращать внимание на такие проявления, как обман, манипуляция, косвенная агрессия, хитрость – именно так проявляется социальный интеллект, имеющий негативную моральную оценку. Вместе с тем, проявление лидерства, сложные формы сотрудничества, поиск компромисса - это форма с положительной моральной оценкой, что указывает на сформированность социального интеллекта ребёнка.

Следует отметить, что для развития социального интеллекта нет необходимости проводить специальные занятия. Практический опыт при формировании социального интеллекта нарабатывается в различных ситуациях, происходящих в повседневной жизни, часто на конкретных примерах. Для этого необходимо предоставлять ребёнку возможность принимать решения и действовать самостоятельно при осуществлении социального взаимодействия, а именно: разрешать возникающие споры и конфликты, устанавливать межличностные отношения, правильно реагировать на эмоциональное состояние партнёра по общению и т.д.

Однако, в большинстве случаев, чтобы добиться быстрого результата, взрослые стремятся сами разрешать возникшие социальные ситуации, не предоставляя детям с особыми потребностями, которые характеризуются замедленным деятельностным темпом, возможность предпринять самостоятельные усилия. Это нарушает процесс формирования у ребёнка навыков принятия решений и укрепляет позицию ожидания помощи извне. Поэтому в следующий раз, оказавшись в подобной ситуации, ребёнок не будет пытаться самостоятельно найти выход, ожидая помощи взрослых.

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие социального интеллекта является необходимым условием развития и становления личности ребёнка с ограниченными возможностями здоровья и способствует эффективной социализации и успешной интеграции в образовательное пространство.

Список литературных источников

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович – М.: Просвещение, 2008. – 464

2. Микляева, Н. В. Модель социального интеллекта у детей дошкольного возраста. / Н.В. Микляева // Детский сад от А до Я — 2016 – № 2, – С. 4-9.
3. Олпорт, Г.В. Становление личности: Избранные труды. / Г.В. Олпорт – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
4. Чеснокова О. Б. Возрастной подход к исследованию социального интеллекта у детей / О. Б. Чеснокова // Вопросы психологии, 2005. – № 6. – С. 35-45.

УДК 376-056.26 (075.8)

МЕТОДЫ ТРЕНИНГОВОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ КОМАНДНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ЛИДЕРСТВА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Хрони И.А., Хрони Е.А., аспиранты
Научный руководитель: Быстрова Ю.А., д-р психол. наук, доцент
ведущий научный сотрудник ИППО «МГППУ»
г. Москва, РФ

Аннотация: в исследовании представлен метод формирования социальных навыков у обучающихся с ОВЗ, созданный на основе анализа полученных теоретических и практических данных, выявлены три его этапа – организационный, исполнительный и аналитический; выделен комплекс используемых методов: кейс-метод; демонстрация действий; анализ по алгоритму; прогнозирование; планирование; поэтапное выполнение; матричный метод; метод оценки; приведены результаты методики.

Ключевые слова: обучающиеся, социализация, ограниченные возможности здоровья, кейсы, компетентность.

Основной задачей российского образования является формирование у обучающихся социальной компетентности, то есть готовности к самостоятельной жизни во всех сферах общества (профессиональной, семейной, правовой, экономической, общественно-политической) Основой социальной компетентности является способность к взаимодействию в группе, к коллективной деятельности, владение лидерскими качествами организатора, особенно сложно сформировать данную компетентность у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [2; 9; 10].

В специальной психолого-педагогической литературе проблема социальной компетентности рассматривалась в следующих аспектах: сущность, содержание и особенности социализации, социальной адаптации, интеграции и инклюзии лиц с ОВЗ (С.Алехина, Ю. Быстрова, Л. Выготский, Л. Занков, И. Лубовский, С. Миронова, В. Синев) [1; 4 5; 6; 8]; развитие коммуникативной активности и группового взаимодействия обучающихся с ОВЗ (Н. Гончарук, О. Проскурняк); психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ (А. Глоба, С.

Иванченко, Е.Самсонова, А.Шеманов) [8; 11]; педагогические аспекты адаптации, социализации и социальной интеграции подростков с ОВЗ (А. Высоцкая, В. Липа, Г. Мерсиянова); профессионально-трудова социализация лиц с ОВЗ (И.Ананьев, Ю. Быстрова, В. Бондарь, В.Синев) [2; 3; 4]; коррекция нарушений социального поведения и межличностных отношений обучающихся с ОВЗ (С.Алехина, Т. Кузьмина, Е.Самсонова, А.Шеманов) [1; 3; 8].

Так, данная ситуация обостряет проблему поиска путей социализации обучающихся с ОВЗ, формирования у них качеств независимости, лидерства и активного усвоения реалий самостоятельного существования в обществе, полноценной коммуникации в любой разнородной среде.

Исследование посвящено внедрению методов формирования социальной компетентности обучающихся с ОВЗ путем организации тренингов группового взаимодействия и анализу полученных результатов.

Основной целью методики является формирование социальной компетентности у обучающихся с ОВЗ как интегрированного личностного качества.

Реализация методики осуществлялась в три этапа.

На первом – *организационном этапе* в ситуации нахождения смысла необходимости планирования дальнейших действий осуществлялось формирование мотивации к овладению социальными компетенциями, как необходимостью и потребностью осуществления этого процесса. Внимание уделялось развитию мотивации к приобретению новых социальных навыков, лидерских качеств, знаний и навыков группового взаимодействия, призванных помочь обучающимся в реализации жизненных планов и успешной интеграции в общество. На данном этапе развитие мотивации осуществлялось через презентацию и демонстрацию значимости обладания социальными навыками лидерства и активного взаимодействия в коллективе для успеха любой деятельности.

На первом этапе методики было проведено 16 тренинговых групповых занятий. Занятия проводились один раз в две недели в течение учебного года. Форма занятий – психологический тренинг продолжительностью 35 минут. На тренинге наряду с планированием обучающиеся осваивали новые гибкие технологии, в частности, установление межличностных связей, социальных контактов при планировании, обучались умению работать вместе с другими (развитие совместной деятельности), умению обращаться за помощью к сверстникам или взрослым, умению самостоятельно организовать деятельность и привлечь к ней остальных.

Основной задачей при реализации этого этапа была подготовка реальных кейсов, которые через трансформацию предметного материала создавали ситуацию, представляющую интерес для обучающихся.

Трансформация осуществлялась путем предоставления реальных жизненных примеров, доступных пониманию подростков, интересных им, связанных с повседневной жизнью. Для кейсов были выбраны примеры, которые являются проблемными для подросткового возраста, которые нуждаются в реальном немедленном решении для удовлетворения собственных потребностей и интересов.

На втором – *исполнительном* этапе основной целью методики было формирование навыков и умений работы в группе и руководства ею. Формирование компонентов социальной компетентности обучающихся с ОВЗ осуществлялось под руководством экспериментатора на начальном этапе, затем осуществлялась совместная деятельность экспериментатора и подростка, затем в учебных группах совместная деятельность подростков под руководством педагога. На заключительном этапе осуществлялась самостоятельная деятельность обучающихся, их взаимодействие с использованием усвоенных компетенций [2; 7].

Для осуществления перехода от принятия выбора действий и поведения взрослого к самостоятельным действиям подростка на исполнительном этапе сформированы кейсы реальных ситуаций и дидактические рекомендации для учителей-предметников. На основе реальной практической ситуации обучающиеся ставились перед проблемой, экспериментатор демонстрировал пути ее решения, проблемные задачи выполнялись совместно и знания и умения консолидировались в дискуссиях (метод диалогических действий по Гальперину) [6]. Формирование навыков осуществлялось под контролем и руководством экспериментатора. Для действий под руководством предусматривались следующие задачи по решению социальной реальной ситуации: определить цель при наличии известного результата; определить задачи для достижения цели; добавить задачи к предложенным задачам и целям.

После закрепления этого материала для контроля над имеющимися компетенциями были предоставлены смоделированные задания с ошибкой, задания без пояснений способов выполнения, задания на формулирование очевидной и знакомой подростку цели.

На третьем – *аналитическом этапе* формирования социальной компетентности обучающихся с ОВЗ были отработаны все этапы в проектной деятельности. На этом этапе в групповой внеклассной работе с помощью элементов обучения формировались личностные лидерские качества обучающихся, необходимые им для перехода навыка и опыта в социальную компетентность – инициативность, ответственность, собранность. Эти качества касаются развития волевой сферы подростка, поэтому при интеллектуальных отклонениях они формируются очень тяжело, но при последовательной работе могут иметь определенный результат. Проверка формирования личностной составляющей

компетентности осуществлялась путем самостоятельного создания каждым подростком собственного плана действий на неделю; месяц; семестр и т.д. После закрепления навыков составления краткосрочных групповых планов, подростков просили составить долгосрочные планы – карту профессионального самоопределения (Кем я хочу стать? какие способности у меня для этого? что я буду делать для достижения цели?) [2; 3].

После формирующего этапа эксперимента, основанного на компонентах формирования компетентности, сравнивались критерии успешности этого процесса у обучающихся с ОВЗ до и после внедрения методики.

Формирование компонентов социальной компетентности у обучающихся с ОВЗ на стадии обобщения отражено в таблице 1.

Таблица 1

Эффективность формирования у обучающихся с ОВЗ компонентов социальной компетентности до и после внедрения методики

Компоненты	Перед Внедрение методологии	После внедрения методологии	ω/p
Экспериментальная группа			
Мотивационный	8,77 %	39,47 %	4,7/0,01
Познавательный	9,65 %	36,85%	3,95/0,01
Операционный	15,26 %	54,39 %	5,01/0,001
Регуляторный	0,57 %	33,85 %	5,3/0,001
Личный	2,85 %	35,09 %	5,15/0,001

Так, после внедрения методики значительно повысился уровень отдельных *компонентов* социальной компетентности в экспериментальной группе. Особенно заметно возросло количество подростков, которые адекватно оценивают себя и собственные способности и возможности, видят собственные ошибки, исправляют их самостоятельно, анализируют два и более варианта достижения цели в группах под контролем взрослого, могут самостоятельно выбрать оптимальный путь решения задачи в группе, обладают лидерскими качествами (33,85 %); увеличилось количество подростков, способных ответственно работать в команде, использующих социально одобряемое поведение и устанавливающих самостоятельно необходимые социальные связи (35,09 %); значительно повысился уровень контроля над собственными действиями, умение оценивать собственную деятельность, уровень рефлексии ($t = 5,3$; $p = 0,001$).

Дальнейшим направлением исследований будет создание программы психологических тренингов для обучающихся с ОВЗ.

Список литературных источников

1. Алехина, С. В. Организация обследования детей с тяжелыми и легкими поведенческими нарушениями и создание для них специальных образовательных условий : методические рекомендации / С.В.Алехина, В.В. Делибалт, Н.В. Дворянчиков [и др.]. – Москва : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2017. – 113 с. – ISBN 978-5-88687-237-8. – EDN LBQALZ.1.
2. Быстрова, Ю.А. Возможности психологической поддержки и сопровождения молодых людей с интеллектуальными нарушениями при трудоустройстве / Ю.А. Быстрова // Консультативная психология и психотерапия. 2022. – Том 30. – № 4. – С. 143–162. DOI: 10.17759/cpp.2022300408
3. Быстрова, Ю. А. Подготовка к профессионально-трудовой деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями / Ю. А. Быстрова // Культурно-историческая психология. – 2022. – Т. 18. – № 2. – С. 54-61. – DOI 10.17759/chp.2022180206. – EDN CQQPGT.
4. Быстрова, Ю.А. Развитие социальной компетентности у подростков с ОВЗ в условиях инклюзивного образования / Ю.А. Быстрова. // Психологическая наука и образование.–2022.–Т.27.–№6. – С.102-114. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270608>
5. Быстрова, Ю. А. Развитие ценностных ориентаций у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях психолого-педагогического сопровождения / Ю. А. Быстрова, А. Е. Быстрова // Вестник Московского гуманитарно-экономического института. – 2021. – № 3. – С. 314-332. – DOI 10.37691/2311-5351-2021-0-3-314-332. – EDN ZBPPYE.
6. Гальперин, Л. Развитие исследований по формированию умственных действий / Л.Гальперин // Психологическая наука в СССР. Т. 1. – М., 1959. – 283 с.
7. Москоленко Н. В. Подготовка умственно отсталых воспитанников-сирот к самостоятельной жизни: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2015. – 170 с.
8. Самсонова, Е. В. Технологии организации совместной деятельности детей с разными образовательными потребностями в инклюзивном образовательном процессе / Е.В. Самсонова, А. Ю. Шеманов // Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность : Материалы V Международной научно-практической конференции, Москва, 23–25 октября 2019 года / Главный редактор С.В. Алехина. – Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2019. – С. 156-161. – EDN GDGLOI.
9. Bystrova Yu.A., Kovalenko V.Ye, Zan O. Condiciones psicológicas y pedagógicas para el desarrollo de competencias predictivas de los alumnos de primaria con discapacidad intelectual mediante bellas artes. Nuances: estudios sobre Educação, Presidente Prudente, v. 33, n. 00, p. e022019, 2022. DOI: 10.32930/nuances.v33i00.9497.
10. Bystrova Yu., Kovalenko V., Kazachiner O. Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments // Journal for Educators, Teachers and Trainers. 2021. Vol. 12(3). P. 101—114. DOI:10.47750/jett.2021.12.03.010
11. De Verdier, K. Children with blindness: Developmental aspects, comorbidity and implications for education and support. // Stockholm University, Faculty of Social Sciences, Department of Special Education. – 2018. – p. 124 p.

Секция 3.

Педагогическое мастерство и профессиональная компетентность педагога-дефектолога

УДК 376.37

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Бойко А.П., студентка 1 курса магистратуры
Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ

Аннотация: данная статья рассматривает проблемы обучения и воспитания детей с легкой умственной отсталостью, особенности их развития. Главной мыслью является то, что программа обучения должна учитывать особые образовательные потребности детей с нарушением интеллекта, быть направленной на развитие их индивидуальных возможностей, положительной мотивации и умений в учебной деятельности.

Ключевые слова: дети с легкой умственной отсталостью, обучение, коррекционная школа VIII вида.

Умственная отсталость – это стойкое, необратимое нарушение познавательной деятельности, которое возникает в следствие поражения центральной нервной системы, причины которых могут быть как эндогенные, так и экзогенные. Легкая степень умственной отсталости проявляется в нарушении интеллектуальной деятельности. У детей с легкой умственной отсталостью наблюдается слабая любознательность и способность к пониманию ситуации, плохая обучаемость и отсутствие познавательных интересов, бедность воображения и снижение памяти. Нарушение эмоционально-волевой сферы проявляется импульсивностью, замкнутостью и закомплексованностью.

Описанные выше особенности детей с умственной отсталостью требуют особого подхода в обучении и воспитании. С этой целью обучение и воспитание детей с умственной отсталостью осуществляется в специальных образовательных учреждениях компенсирующей направленности.

Проблемой обучения детей с нарушением интеллекта занимались такие деятели науки как В.М. Бехтерев, Е.К. Грачёва Г.Е. Сухарева, М.С. Певзнер, Г.М. Дульнев, О.Е. Фрейеров и ряд других.

Значительный вклад в методику обучения таких детей внес выдающийся советский психолог Л.С. Выготский. В отличие от бытующего в то время мнения, что дети с нарушением интеллекта не поддаются обучению и воспитанию, он считал возможным работу с такими детьми, используя компенсаторные функции умственно отсталого ребенка.

Коллективом ученых НИИ дефектологии, под руководством Т.А. Власовой был разработан принцип дифференцированного обучения. На основе их разработок были созданы школы и классы для детей с ЗПР. Этот новый тип учебных учреждений позволял детям с умственной отсталостью получать образование с учетом их индивидуальный особенностей.

В процессе обучения детей с легкой умственной отсталостью важно взаимодействие без принуждения, основанное на интересе, успехе, доверии. Для этого необходимо создать условия, при которых школьники через выполнение доступных по темпу и характеру, личностно-ориентированных заданий поверили в свои возможности. Начинать нужно с более легких заданий, с которыми дети могут справиться самостоятельно, постепенно усложняя их, опираясь на уровень развития и подготовленности школьников. Л. С. Выготский в своих трудах писал, что в работе с детьми с умственной отсталостью, педагог-дефектолог, базируясь на знании возможностей ребенка, которыми он уже располагает, определив зону его ближайшего развития, всячески поощряя и стимулируя его, должен осуществлять учебно-воспитательный процесс в этом направлении [1]. Необходимо обеспечить доступное объяснение материала с использованием наглядных пособий. При этом очень важно постоянное поощрение за малейшие успехи, своевременная помощь каждому ребёнку. Хвалить нужно за каждое правильное действие, тем самым повышая уверенность в себе и мотивируя к дальнейшим более смелым и уверенным ответам. Такая тактика должна стать сильнейшим мотивирующим фактором, вызывающим желание учиться.

У детей с легкой умственной отсталостью возникают сложности с освоением учебной программы, предназначенной для общеобразовательных школ. Основные учебные предметы, такие как математика, чтение, письмо усваиваются не в полном объеме. Для освоения материала требуется большее количество часов, возникает необходимость в неоднократном повторении пройденного материала. Поэтому образовательный процесс осуществляется на основе адаптированной основной общеобразовательной программы, разрабатываемой образовательной организацией в соответствии с

Государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Данная программа учитывает особенности развития детей с нарушением интеллекта. Проводятся коррекционные занятия такие как: обучение социально-бытовым навыкам, развитие речи, мышления, общей и мелкой моторики, улучшение памяти и внимания, работа над эмоционально-волевой сферой, занятия с логопедом и психологом [2].

Динамику работоспособности детей с умственной отсталостью следует учитывать при планировании и проведении уроков с детьми в коррекционных школах VIII вида. Школьники не могут сразу включиться в работу, их внимание рассеяно, растянута фаза начала продуктивной деятельности. Для того, чтобы организовать рабочий процесс в классе и настроить детей на продуктивную работу, учитель проводит упражнения, организующие их внимание. На занятиях можно провести игры на развитие концентрации и устойчивости внимания, на развитие зрительной или слуховой памяти, наблюдательности и внимания. Такие занятия интересны и полезны для общего развития, а также расслабляют детей, снимают внутреннюю зажатость, настраивают на активное участие в уроке.

Так же при планировании урока для школьников начальных классов коррекционных школ следует учитывать, что фаза оптимально продуктивной работы очень короткая. Поэтому учебную информацию необходимо вводить последовательно, не большим объемом, с использованием наглядных материалов. Может быть использована как предметная наглядность, так и изобразительная, в младших классах в виде картинок, иллюстраций и рисунков, в старших – в символическом, схематическом виде. Применяются аудиовизуальные средства демонстрации, такие как компьютер, планшет, интерактивная доска.

Из-за невозможности детей с нарушением интеллекта постоянно мобилизовывать свои усилия на решение познавательных задач необходимо планировать урок так, чтобы обеспечить вариативность работы. После непродолжительного объяснения идет практическая часть, где ребенок может закрепить пройденный материал, а затем проводится проверка его усвоения и коррекция при необходимости. Уроки строятся на частом повторении одного и того же материала. Возможно проведение интегрированных уроков по математике, окружающему миру, рисованию и технологии. Например, если на уроке окружающий мир изучали диких животных, то на математике можно посчитать зайцев, на уроке рисования их нарисовать, а на уроке технологии сделать для зайчика избушку из природного материала.

Одним из важных компонентов коррекционной работы с детьми с легкой умственной отсталостью является развитие мелкой моторики пальцев. Изучением влияния мелкой моторики пальцев на развитие

речевых центров центральной нервной системы занимались такие известные логопеды и дефектологи как Р.И. Лалаева, Л.С. Волкова, Е.М. Мастюкова и др. Российский ученый, физиолог И.П. Павлов писал: «Руки человека учат его голову, затем поумневшая голова учит руки» Упражнения для пальцев рук стимулируют развитие центральной нервной системы. Центры мозга, отвечающие за моторику и речь, находятся рядом и тесно взаимодействуют друг с другом. Развивая мелкую моторику обучающихся с умственной отсталостью, можно воздействовать на формирование графомоторных навыков, зрительно-моторную координацию, точность движений.

Развитие мелкой моторики пальцев способствует формированию навыков самообслуживания. Дети учатся одеваться, завязывать шнурки, застегивать пуговицы, кнопки, липучки, выполнять различные бытовые и прочие действия. Развитие мелкой моторики подготавливает руку к письму. Для развития мелкой моторики пальцев детям предлагается выполнение аппликаций, рисование карандашами и кистью, рисование с помощью трафарета, собирание мозаики, настольный пальчиковый театр, вышивание крестиком, пришивание пуговиц, собирание конструктора, лепка из пластилина. С детьми проводится гимнастика для пальцев и кистей рук, упражнения с мелкими и сыпучими материалами.

В работе с детьми с нарушением интеллекта можно использовать нейрокоррекционные игры, в которых упор идет на сохранные функции мозга, при этом включаются в работу компенсаторные функции. Коррекционная работа с использованием игр с нейрокоррекционным воздействием способствует формированию слаженной, целостной работы мозга и всей функциональной системы. Для занятий с детьми с легкой умственной отсталостью можно использовать подборку нейроигр для развития межполушарного взаимодействия. Данные игры вызывают у школьников живой интерес, позволяют привлечь и удержать их внимание. Дети с легкостью включаются в активный познавательный процесс. При этом повышается общий эмоциональный фон.

В коррекционных школах VIII вида большое внимание уделяется проведению занятий по трудовому обучению. Б.И. Пинский, Е.А. Ковалев, С.Л. Мирский в своих работах отмечали, что приобщение школьников к труду благотворно влияет на развитие их умственной деятельности [3]. Воспитанниками коррекционных школ трудовая деятельность осваивается гораздо проще чем умственная. Ребенку намного понятнее, что ему нужно сделать, когда перед ним лежит образец. Дети с удовольствием выполняют поделки из цветной бумаги, пластилина, природных материалов. Можно дополнительно усилить мотивацию труда, если сказать, что поделку можно забрать домой и подарить маме. В процессе изготовления поделок ребенок учится самостоятельно подбирать материал и инструменты, пользоваться линейкой для проведения замеров, приобретает навыки

работы с ножницами, клеем. Школьники младших классов учатся добиваться конечных результатов. Дети видят и учатся оценивать результат своей деятельности, делать выводы о том, что получилось, а что следует изменить в следующий раз. Занятия трудовой деятельностью развивают усидчивость, умение сосредоточиться, развивают мелкую моторику пальцев. Трудовое обучение позволяет приобрести навыки, которые будут полезны и во взрослой жизни.

Для повышения работоспособности умственно отсталых детей младшего школьного возраста рекомендовано использование физкультминуток. Упражнения проводятся в течении 2-3 минут, 1-2 раза за урок, в зависимости от степени утомленности конкретного класса. Упражнения нужно подбирать не сложные, знакомые детям, такие как ходьба на месте, приседание, наклоны головы и туловища.

В результате, анализа научно-методической литературы были изучены особенности развития детей с легкой умственной отсталостью, проанализированы особые образовательные потребности и намечены пути их реализации.

Дети с умственной отсталостью поддаются обучению, мало того они требуют обучения, воспитания, проведения коррекционной работы. Необходим особый подход для организации образовательной деятельности.

В современных коррекционных школах, задействуя компенсаторные функции умственно отсталого ребенка, при правильном подходе, с учетом индивидуальных особенностей детям прививаются трудовые и другие социально-значимые навыки и умения, необходимые во взрослой жизни.

Список литературных источников

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6-ТИ Т Т.5. Основы дефектологии / Т.А.Власова. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
2. Государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) Утвержденный Приказом Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики от 7 августа 2020 года № 123-НП – URL : <https://clck.ru/Svpmf>
3. Мирский, С.Л. Индивидуальный подход к учащимся вспомогательной школы в трудовом обучении [текст] / С.Л. Мирский. Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1990. – 160 с.

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ДИЗОРФОГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

*Людвенко Е.В., студентка 1 курса, магистратуры
Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г.Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: в статье представлены результаты теоретического анализа логопедической работе по коррекции дезорфографических ошибок у учащихся начальных классов. Обоснованы основные направления и этапы логопедической коррекционной работы по преодолению дезорфографических ошибок.

Ключевые слова: дезорфографические ошибки, младший школьный возраст, логопедическая коррекционная работа.

В последнее время количество обучающихся образовательной организации, имеющих нарушение речи, в том числе с предпосылками нарушений письменной речи, резко увеличилось.

Результаты исследований О.Б. Иншаковой доказывают, что дезорфографические ошибки обучающихся начальных классов имеют различные причины. Несмотря на то, что коррекционная работа по преодолению дезорфографических ошибок разработана, на сегодняшний день, в логопедической науке существует острая необходимость введения новых технологий к решению поставленной проблемы, что и обуславливает актуальность данной проблемы [1].

Вопросами дезорфографических ошибок у учащихся младших классов занимались такие отечественные ученые как Б.Г. Ананьев, Д.Н. Богоявленский, А.Н. Гвоздев, С.Ф. Жуйков, С.Ф. Иванченко, И.В. Прищепова, В.В. Тарасун, Г.В. Чиркина. Значительное число работ О.И. Азовой посвящены теоретическому и практическому исследованию дезорфографии младших школьников [4].

Основой проявления дезорфографии в младшем школьном возрасте является недоразвитие психических функций, которые отвечают за формирование умений и навыков, необходимых для освоения правил письменной речи. Причинами такой симптоматики могут выступать ослабленное здоровье ребенка, следствие общего недоразвития речи, ее фонетико-фонематической стороны, нарушение таких психических функций как память, внимание и его переключаемость, таких операций мышления как синтез и анализ.

Существенное значение для устранения дезорфографических ошибок в младшем школьном возрасте имеет своевременное выявление

нарушений письменной речи, для чего необходимой является эффективная совместная работа педагога начальных классов, педагога-логопеда и родителей. В условиях начатого на ранних стадиях нарушения процесса коррекции возможно преодоление дизорфографии, что позволит младшему школьнику успешно освоить школьную программу [3].

Логопедические занятия, с целью коррекции дизорфографии у младших школьников, должны быть посвящены активизации орфографического внимания ребенка, через поиск им своих ошибок, использовать метод перекрестной проверки. Наиболее эффективными являются элементы игровой деятельности, что позволяет снизить утомляемость, стимулирует познавательный интерес и орфографическое чутье.

В процессе данной логопедической работы важным так же является развитие познавательных процессов: речевой памяти, внимания, языкового мышления, воображения. Описанные психические процессы принимают активное участие в процессе усвоения принципов письменной деятельности, так как обеспечивают успешность самоконтроля учебной деятельности.

Весь процесс логопедической коррекции осуществляется через четыре основных этапа, представленных на рисунке 1 [2].



Рис. 1. Этапы коррекционной логопедической работы по преодолению дизорфографии

Первый этап логопедической коррекционной работы может быть реализован с помощью проведения фронтальных диктантов, проверки письменных работ учащихся, изучения состояния лексико-грамматической и связной речи учащихся.

Второй – подготовительный – этап реализуется с помощью развития общей и мелкой моторики рук, пространственно-временных представлений, развития свойств внимания, памяти и мышления.

Коррекционный этап в свою очередь заключается в преодолении дизорфографических нарушений младших школьников на фонетическом, синтаксическом и лексическом уровне. В данном случае работа будет направлена на нивелирование нарушений звукопроизношения, письма и чтения.

Оценочный этап коррекционной логопедической работы может осуществляться с помощью диктанта с грамматическими заданиями, развитии лексико-грамматической стороны речи, использования метода изложения и сочинения с целью развития речевого внимания, памяти и мышления, а также устного опроса, дающего возможность оценить степень сформированности связной письменной и устной речи.

Стоит также отметить, что эффективным способом логопедической работы является групповая форма коррекции, обеспечивающая возможность перекрестной проверки заданий, направленных на устранение дизорфографических ошибок у учащихся младших классов.

Анализ теоретико-методической литературы позволяют сформулировать ряд условий и направлений логопедической работы по преодолению дизорфографических ошибок учащихся начальной школы, среди которых можно выделить [1]:

- применение методов активного использования упражнений, которые направлены на формирование орфографических умений у учащихся начальных классов общеобразовательных школ;

- использование упражнений, направленных на развитие у учащихся начальной школы таких умений, как: постановка орфографической задачи, определение типов орфограммы и соотношение ее с определенным правилом, применение правила и осуществление орфографического самоконтроля;

- применение ступеней выполнения орфографического действия: постановки орфографической задачи (поиск орфограммы, определение типа орфограммы), решение орфографических задач (выбор правила и применение его, проведение орфографического самоконтроля);

- выполнение достаточного количества практических упражнений, которые направлены на формирование орфографических умений, а также систематическая работа над ошибками.

Подводя итоги вышеизложенному, отметим, что проведенный теоретический анализ позволил выделить этапы и условия работы по

преодолению дизорфографических ошибок учащихся начального звена общеобразовательной организации.

Список литературных источников

1. Иншакова, О.Б. Методика выявления дизорфографии у младших школьников. / О.Б. Иншакова, А.А. Назарова. – М. : В. Секачев, 2013. – 72 с.
2. Китикова, А.В. Рабочая тетрадь по коррекции дизорфографии у младших школьников: учебно-метод. пособие / А.В. Китикова; под науч. ред. О.В. Елецкой. – ч. 1-3. – М. : Редкая птица, 2017. – 318 с.
3. Прищепова, И.В. Дизорфография младших школьников. / И.В. Прищепова. – СПб. : КАРО, 2006. – 240 с.
4. Азова, О.И. Обследование младших школьников с дизорфографией: Учебно-метод. пособие. Ч. 1 / Авт.-сост. О.И. Азова. Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2007. – 53 с.

УДК 376.1

ВЗАИМОСВЯЗЬ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И СЕМЬИ ПО РАЗВИТИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

*Никитенкова А.С., студентка 2 курса магистратуры
Научный руководитель: Бондарь Г.И., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: статья посвящена проблеме формирования грамматического строя речи у дошкольников посредством взаимосвязанной работы специалистов дошкольного учреждения и семьи ребенка. В статье рассмотрены главные аспекты коррекционно-развивающей работы с детьми по преодолению речевых нарушений, а также результативные традиционные и инновационные методы работы с родителями.

Ключевые слова: грамматический строй речи, взаимосвязь, дошкольник, родители, семья, инновационные формы работы.

На сегодняшний день в современных образовательных учреждениях, таких как школа, предъявляются большие требования к развитию речи детей, которые планируют идти в первый класс. Это связано с тем, что детям пришедшим в начальную школу, усложняют программный материал для более качественной и показательной учебы в будущем. Дети, поступающие в первый класс, должны иметь навыки словообразования и словоизменения, уметь увидеть связь слов в предложениях, работать с искаженными предложениями, уметь без помощи взрослого найти ошибки и устранить их.

В таком случае, для успешной подготовки ребенка к школе главной и актуальной задачей, которая стоит перед педагогами и родителями, является формирование правильного грамматического строя речи у детей.

Грамматический строй речи – одна из важнейших частей системы развития языка, которая имеет большое общеобразовательное и практическое значение. Под развитием грамматического строя мы подразумеваем формирование систематических связей слов между собой в словосочетаниях и предложениях. К сожалению, не у всех детей в равной мере удачно развивается грамматический строй. У многих детей наблюдаются речевые нарушения, связанные с плохим запоминанием слов и неполным использованием лексической терминологии с грамматически неправильным оформлением предложений, поэтому данные дефекты не позволяют ребенку усвоить в полной мере школьную программу [1].

Как отмечают отечественные педагоги и авторы Типовой образовательной программы дошкольного образования «Растим личность» Л.Н. Арутюнян, Е.В.Сипачева, Е.П. Макеенко, Л.Н. Котова, С.И. Михайлюк, Г.Ф. Бридько, Н.В. Губанова, О.В. Кобзарь, успешное взаимодействие возможно лишь в том случае, если детский сад знаком с воспитательными возможностями семьи ребенка, а семья имеет представление об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, которой доверяет воспитание ребенка. Это позволяет оказать друг другу необходимую поддержку в развитии ребенка, привлекать имеющиеся педагогические ресурсы для решения общих задач воспитания [4].

Семья – это то естественное пространство (речевое, воспитательное, развивающее), которое окружает ребенка с момента его появления и которое оказывает решающее влияние на его речевое развитие. Именно в силу приоритетной роли семьи в процессе воздействия на ребёнка необходимо привлекать родителей в союзники в деле воспитания и развития ребёнка. Многоаспектное сотрудничество с семьёй является обязательным, неизменным элементом любой развивающей программы. Специалистам дошкольного учреждения следует приложить немало усилий, чтобы создать неформальное объединение всех участников воспитательно-образовательного процесса, главенствующая роль в котором, несомненно, принадлежит семье.

Повысить эффективность развития грамматического строя речи у ребенка может коррекционно-развивающая деятельность. Благодаря данному процессу многие трудности в речевом развитии каждого ребенка будут устранены, при этом важным является взаимодействие учителя-логопеда с семьей ребенка, и поддержка ребенка всеми участниками коррекционного процесса. При правильной и целенаправленной совместной работе специалиста и родителя над развитием речи ребенка у

семьи появляется желание помочь своему ребенку преодолевать трудности, связанные с общением с ними и с окружающими в целом.

В процессе работы со многими родителями выявляется факт несерьезного отношения к проблеме ребенка преодолевать нарушения речи, а также, заметна незаинтересованность в решении данного вопроса. Зачастую родители аргументируют это тем, что многие проблемы легко решаются с возрастом, но в большинстве случаев оказываются не правы.

Главным аспектом в коррекционно-образовательной работе дошкольного учреждения является настойчивая и систематическая работа узких специалистов, воспитателей и большая заинтересованность родителей в повышении результативности обучения их ребенка благодаря комплексному подходу [2].

Сотрудничество с семьями воспитанников с нарушениями речи осуществляется по нескольким направлениям:

1. Информационно-аналитическое: изучение потребностей родителей в образовательных услугах с целью определения содержания и форм работы в процессе воспитания детей.

2. Познавательное: повышение педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания и обучения дошкольников.

3. Наглядно-информационное: ознакомление родителей с условиями организации образовательной деятельности дошкольного учреждения.

4. Досуговое: привлечение родителей к совместной деятельности. Родители становятся не сторонними наблюдателями, а активными помощниками в преодолении речевого недоразвития детей.

Совместную деятельность с родителями воспитанников необходимо реализовывать исходя из следующих принципов: целенаправленности, адресности, доступности, индивидуализации, участия заинтересованных сторон (учителя-логопеда и родителя).

Как показала практика, современным родителям необходима постоянная консультативная помощь специалиста по вопросам решения речевых проблем у детей. Благодаря различным традиционным формам работы с родителями, специалистам удается установить контакт, узнать точку соприкосновения и выявить пути решения проблем развития речи их детей. Наиболее результативными формами работы учителя-логопеда с семьями является: анкетирование, родительские собрания (индивидуальные и групповые), консультации (как в режиме реального времени, также и в сети интернет ресурсов).

Обязательной формой работы с родителями является выполнение заданий учителя-логопеда в домашних условиях. Действенными оказываются также: оформление стендов, буклеты, памятки, посещение родителями логопедических занятий их в дошкольном учреждении.

К инновационным формам работы с семьей ребенка с нарушениями речи можно отнести: проведение социологических срезов, опросников,

участие родителей в досуговых мероприятиях вместе с детьми, проведение семинаров-практикумов и игр с педагогическим содержанием, «Домашняя игротека», мастер-классы с элементами игрового тренинга. Все это может быть закреплено картотекой методических рекомендаций по формированию и развитию у дошкольников грамматического строя речи, с рекомендацией родителям дидактических и компьютерных игр.

Занимательными компьютерными играми для детей являются задания для развития артикуляции «Белоснежка и семь гномов», «Приключения веселого язычка», интерактивный тест «Викторина-загадки», «Игры для Тигры». В работе с указанными компьютерными играми дошкольники пополняют словарный запас, осваивают и развивают грамматический строй языка, что помогает детям грамотно выстраивать свои высказывания, а семье контролировать процесс развития речи ребенка в домашних условиях. Учитывая, что у детей дошкольного возраста ведущим видом деятельности является игра, то самым благоприятным процессом развития речи ребенка будет совместная игровая деятельность родителей с ребенком и общение в игровой форме [3].

Развитие грамматического строя речи – это многогранный процесс, который проводится в комплексной системе по обогащению и расширению активного и пассивного словарного запаса, развитию познавательных процессов, а также автоматизации поставленных звуков. Благодаря комплексной и систематической работе семьи и учителя-логопеда повышается эффективность педагогического воздействия на детей, что позволяет получить желаемый результат в развитии речи ребенка.

Следовательно, для успешной и плодотворной работы по развитию грамматического строя речи у детей дошкольного возраста необходимо проведение просветительской работы и вовлечение родителей в воспитательно-образовательный процесс. Их заинтересованное участие в коррекционно-образовательной деятельности важно не потому, что в этом нуждается учитель-логопед, а потому, что это необходимо для развития их собственного ребенка.

Таким образом, можно сделать вывод, что систематический, спланированный, комплексный подход ко взаимодействию специалистов дошкольного учреждения с семьей, внедрение родителей в коррекционно-педагогическую работу делает их участниками процесса развития не только речи, а и познавательных функций в целом, что является показателем родительской осведомленности об успехах их ребенка, помогает повысить уровень речевого развития ребенка и социализацию в будущем.

Список литературных источников

1. Александрова, Т.В. Практические задания по формированию грамматического строя речи у дошкольников: пособие для логопедов и воспитателей / Т.В. Александрова. – СПб.: Детство-Пресс, 2003. – 48 с.
2. Володина, В.С. Альбом по развитию речи / В.С. Володина. – Росмэн, 2004. – 95 с.
3. Перчаткина, Е. Сотрудничество логопеда и родителей // Дошкольное воспитание. 1998. № 11. С. 47-49.
4. Типовая образовательная программа дошкольного образования «Растим личность» / Авт.-сост. Арутюнян Л.Н, Сипачева Е.В., Макеенко Е.П., Котова Л.Н, Михайлюк С.И., Бридько Г.Ф., Губанова Н.В., Кобзарь О.В.– ГОУ ДПО «Донецкий РИДПО». – Донецк: Истоки, 2018. – 208 с.

УДК 376.37

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ

*Соболева М.В., студентка 4 курса бакалавриата
Научный руководитель: Лондаренко С.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: формирование речевого дыхания – важнейший этап развития речи дошкольника со стертой формой дизартрии. В статье рассматриваются особенности речевого дыхания детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии. Рассмотрена технология развития дыхательной функции и речевого дыхания. Описаны этапы логопедической работы и средства развития и коррекции речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, развитие, речевое дыхание, стертая форма дизартрии, упражнения.

Дизартрия – это нарушение произносительной стороны речи, которое обусловлено недостаточностью иннервации речевого аппарата.

Ведущим дефектом при дизартрии является нарушение звукопроизношения и просодической стороны речи, связанное с органическим поражением центральной и периферической нервной систем [9].

Симптомы дизартрии проявляются в разной степени и в различных комбинациях в зависимости от локализации поражения в нервной системе, от тяжести нарушения и от времени возникновения дефекта.

На современном этапе стертая форма дизартрии является достаточно распространенной речевой патологией среди детей дошкольного возраста и характеризуется неярко выраженным проявлением симптомов [1].

Проявляется данное нарушение в расстройствах просодического и фонетического компонентов речевой функциональной системы. Стертая дизартрия рассматривается как следствие минимальной мозговой дисфункции, при которой, наряду с нарушениями звукопроизводительной стороны речи, наблюдаются незначительные нарушения внимания, памяти, интеллектуальной деятельности, эмоционально-волевой сферы, легкие двигательные расстройства и замедленное формирование ряда высших корковых функций.

В задачи коррекционной работы с детьми дошкольного возраста со стертой формой дизартрии входит нормализация тонуса, уменьшение патологических автоматизмов речевого аппарата, развитие фонематического восприятия, развитие артикуляционного аппарата, развитие и коррекция звуковой и лексико-грамматической сторон речи, развитие сенсорных и высших психических функций [4].

Коррекционная работа при стертой дизартрии длительная и включает в себя несколько направлений:

- Первое направление. Нормализация мышечного тонуса и развитие движений органов артикуляционного аппарата, моторики в целом и в особенности движений пальцев рук.

- Второе направление. Развитие и коррекция компонентов просодики.

- Третье направление. Коррекция фонетической стороны речи.

- Четвертое направление. Развитие сенсорных и высших психических функций.

- Пятое направление. Развитие словарного запаса и грамматического строя речи.

Все эти направления не являются строго последовательными этапами, а реализуются в различных сочетаниях, а иногда одновременно [2].

В данной статье мы рассмотрим особенности формирования у детей со стертой формой дизартрии такого просодического компонента, как речевое дыхание, что является одним из направлений коррекционной работы с детьми со стертой формой дизартрии. Просодика - это сложный комплекс элементов, отвечающих за выразительность и интонацию речи. Коррекция компонентов просодики имеет большое значение в логопедической работе со стертой формой дизартрии [7].

Речевое дыхание - это физиологическая основа реализации устной речи, которая подразумевает под собой умение производить короткий вдох и продолжительный плавный выдох. У детей дошкольного возраста со стертой формой дизартрии отмечается низкий уровень развития речевого дыхания, что обусловлено органическим повреждением речедвигательных механизмов центральной нервной системы [2]. У таких детей нарушаются глубина дыхания, ритм дыхания, координация вдоха и выдоха. В процессе

связного речевого высказывания делаются дополнительные вдохи, в связи с чем возникают паузы [10].

Таким образом, все вышесказанное указывает на необходимость проведения коррекционных мероприятий по формированию и развитию речевого дыхания у детей с данной патологией.

Обследование дыхательной функции логопедом желательно проводить в начале, в середине и в конце года. Перед началом коррекционной работы необходимо медицинское обследование детей у педиатра, невропатолога, отоларинголога. Не стоит работать над развитием дыхания с детьми с острыми респираторными заболеваниями, ринитом, аденоидами [8].

Наиболее эффективным средством работы с дошкольниками являются дыхательные упражнения. Обучение детей правильному речевому дыханию должно проходить в виде игровых занятий. Выполнение дыхательных упражнений в игровой форме вызывает у ребенка положительный эмоциональный настрой, снимает напряжение и способствует лучшему формированию практических умений. Цель дыхательных упражнений - научить детей быстро, бесшумно производить вдох и рационально, экономно расходовать воздух на выдохе [6]. Также, одним из вспомогательных средств в работе над речевым дыханием является музыка. Пение развивает голосовой аппарат, укрепляет голосовые связки, улучшает речь. Систематическое применение пения оказывает положительное влияние на развитие внешнего дыхания [5].

Рассмотрим здоровьесберегающую технологию развития дыхательной функции и речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста, направленную на поэтапное формирование физиологического дыхания, фонационного выдоха, координацию дыхания и речевой артикуляции, что ведет к развитию плавности речи у детей с речевыми расстройствами. Данная технология разработана и описана рядом авторов: Шишковой Т.Г. Беляковой Л.И., Гончаровой Н.Н., Филатовой Ю.О., Технология является здоровьесберегающей, поскольку развитие дыхания является базовым как для коррекции речевых нарушений, так и для общего укрепления здоровья детей.

Методика формирования речевого состоит из пяти этапов, которые должны проходить в определенной последовательности:

I этап — подготовка к развитию грудобрюшного типа дыхания по традиционной методике;

II этап — развитие грудобрюшного типа дыхания с включением элементов дыхательной гимнастики А. Н. Стрельниковой;

III этап — развитие фонационного выдоха;

IV этап — развитие речевого дыхания;

V этап — развитие речевого дыхания в процессе произнесения текста [3].

На первом этапе основной целью является развитие ощущений движения органов дыхания, главным образом диафрагмы и передней стенки живота, что соответствует грудобрюшному типу дыхания. Первый этап не имеет определенных временных рамок, он должен длиться столько, сколько понадобится для развития грудобрюшного типа дыхания. Средняя продолжительность этапа – четыре недели.

Важно на первых занятиях удерживать внимание ребенка. На данном этапе выполняются четыре упражнения, длительность каждого упражнения 4-5 минут по 2-3 раза в день, на отработку каждого упражнения выделяется около 7 дней.

Первое упражнение выполняется лежа, ребенку кладут на живот в области диафрагмы легкую игрушку. Задача ребенка зрительно проследить движения игрушки за счет работы диафрагмы, во время этого логопед может сопровождать данные движения речевым материалом. Для подкрепления интереса ребенка можно менять игрушки и словесный материал. Второе упражнение основано на тактильном ощущении работы диафрагмы, здесь вместо игрушки ребенок кладет на грудь свою ладонь. Третье упражнение проводится по аналогии со вторым, но уже в положении сидя, четвертое – в положении стоя.

Цель *второго этапа* состоит в развитии сократительной активности диафрагмы, проводится работа над координацией дыхания и движений тела.

Этап состоит из трех комплексов упражнений, в которых осуществляется последовательное усложнение двигательных задач, при описании этапа авторы технологии опирались на отдельные положения дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой, приемам которой логопеду необходимо обучить детей. Данный этап длится около 12-14 недель. При работе необходимо уделять особое внимание условиям:

1. активное внимание ребенка привлекается к фазе вдоха;
2. вдох осуществляется в момент физической нагрузки;
3. все упражнения проводятся в комфортном для детей темпе и ритме.

В дыхательной гимнастике А.Н. Стрельниковой динамические дыхательные упражнения сопровождаются движениями ног, рук, туловища. Данные упражнения способствуют выравниванию процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга, усилению рефлекторных связей, положительно влияет на функцию механизмов, управляющих дыханием [11].

Третий этап - развитие озвученного выдоха. Он включает в себя семь упражнений, в ходе выполнения которых внимание детей направлено на звучание голоса в процессе выдоха. Продолжительность данного этапа – примерно 8 недель.

Как правило, тренировка фонационного выдоха начинается с длительного звучания гласных. После того, как дети освоят длительное произнесение одного гласного на выдохе, предлагается произнести слитно сочетание двух гласных на одном выдохе. Постепенно наращивается количество гласных звуков, произносимых на одном выдохе в определенном порядке.

На четвертом этапе работа проводится непосредственно с речевым дыханием ребенка. Данный этап является основным, дети обучаются в процессе выдоха произносить сначала слоги и отдельные слова, затем фразы из двух, а далее из трех-четырех слов, короткие стихотворные тексты. На первых занятиях необходимо активно использовать невербальную инструкцию: быстрое движение руки с раскрытой ладонью вверх, что означает начало быстрого вдоха через рот. Использование данной инструкции уменьшается по мере того как дети начинают самостоятельно выполнять вдох перед речью [3].

Каждое упражнение длится не больше 5 минут и повторяется 3-4 раза в день. Этап длится около 5 недель.

Целью *пятого этапа* является тренировка речевого дыхания в процессе речи. Работа проходит над произнесением на одном выдохе от 2 до 4 слов и фраз, содержащих от 5 до 7 слов. Примерная продолжительность этапа – 4 недели.

Для наибольшей эффективности занятий необходимо постоянное включение в работу родителей. Родителям необходимо следить за речевым дыханием ребенка как базой для правильного развития речи. Родители дома также могут проводить с ребенком простые упражнения, играть в игры, направленные на развитие функций дыхания. Для этого логопеду необходимо проводить консультации с родителями, давать рекомендации и задания.

Таким образом, формирование правильного речевого дыхания у детей со стертой формой дизартрии – это долгий и трудоемкий процесс. Коррекционная работа по развитию речевого дыхания должна строиться с учетом данных полученных в результате комплексной оценки состояния дыхания и голосового аппарата. Этапность, системность и правильно подобранные методы и средства на занятиях по развитию речевого дыхания определяют эффективность логопедической работы.

Список литературных источников

1. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. / Е.Ф. Архипова – М.: АСТ: Астрель, 2007. – С. 6-7.
2. Белякова, Л. И. Логопедия. Дизартрия. / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – С. 35.
3. Белякова, Л. И. Здоровьесберегающие технологии развития речи у детей. Формирование речевого дыхания. / Белякова, Л. И., Гончарова Н. Н. и др. – М.: 4. Национальный книжный центр, 2017. – С. 18-58.

5. Гайворонская, Е. А. Проблемы педагогической и логопедической коррекции стертой дизартрии. Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – 2013. – [Электронный ресурс] – URL: <https://clck.ru/33L48k>
6. Гуськова, А. А. Развитие речевого дыхания детей 3-7 лет. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – С. 5-7.
7. Данова, Н. А. Развитие речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи. Научная электронная библиотека «eLIBRARY». – 2016. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26396017>
8. Елеуова, А. Е. Влияние компонентов просодики на речь при дизартрии. Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – 2016. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://clck.ru/33L49k>
9. Кубарева, Е. В. Исследование функции речевого дыхания дошкольников со стертой дизартрией. Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – 2019. – [Электронный ресурс] – URL: <https://clck.ru/33L4Dh>
10. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.– 152 с.
11. Приходько, О. Г. Дизартрические нарушения речи у детей раннего и дошкольного возраста. Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». / О. Г. Приходько, 2010. – [Электронный ресурс] – URL: <https://clck.ru/33L49k>
12. Щетинин, М. Н. Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой 2-е издание, переработанное и дополненное. / М. Н. Щетинин – М.: Метафора, 2010 – 368с.

УДК 374

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА- ДЕФЕКТОЛОГА

*Чудных Е.С., студентка 4 курса бакалавриата
Научный руководитель: Савенкова Ю.Я., ассистент
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк ДНР, РФ*

Аннотация: в данной работе рассматривается педагогическое мастерство и профессиональная компетентность педагога-дефектолога. Выявлены проблемы и задачи, с которыми сталкивается педагогов в своей работе, предоставлены возможные пути решения этих проблем и задач, которые как никогда актуальны для всего педагогического коллектива.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), образование, обучение, воспитание, профессионализм, педагог, педагогическое мастерство, компетентность.

С каждым годом детей с ограниченными возможностями здоровья становится все больше. Соответственно, в наших реалиях все больше появляется спрос на высококвалифицированных специалистов, педагогов-

дефектологов, психологов, медиков, которые могли бы найти пути решения и реализовать все необходимые потребности детей с ограниченными потребностями.

Процесс приобретения педагогических знаний и практических умений является одним из самых необходимых условий для развития педагогического мастерства. Овладение педагогическим мастерством доступно абсолютно каждому педагогу, но только при целенаправленном самообразовании и саморазвитии на основе интеграции опыта, теоретических знаний и практических умений. Именно осознанная и высококачественная профессиональная деятельность - основа педагогического мастерства, предполагающего единство общекультурных, деловых свойств личности и профессиональной компетенции педагога.

Следует отметить, что чем компетентней педагог-дефектолог, чем выше его уровень педагогического мастерства, тем более высококачественное и высокоэффективное обучение детей с ограниченными возможностями. Педагогическое мастерство — это искусство обучения, постоянно требующее усовершенствования, наивысший уровень овладения педагогической деятельностью, а также комплекс специальных знаний, умений и навыков. Это всё то, что позволяет педагогу эффективно, на высоком уровне управлять учебной и познавательной деятельностью обучающихся, а также эффективно ее развивать и осуществлять [1, стр.8].

В педагогическое мастерство педагога входит большое количество знаний и умений, которыми педагог пользуется на протяжении всей своей профессиональной деятельности — это умение решать нетиповые задачи, большой опыт работы, создание педагогических идей, способов учебно-воспитательной деятельности, развитие педагогической наблюдательности, творческое воображение и многое другое.

«Формула успеха» современного педагога, несомненно, включает следующие составляющие: информированность, методическое мастерство, увлеченность, нравственную культуру. Но главным стержнем успешной деятельности является творчество и любовь к детям [2].

На наш взгляд, дети с ограниченными возможностями здоровья также как и их родители нуждаются в более высококачественной работе и ждут от педагога эффективный результат, чтобы оправдать надежды каждого родителя педагог должен обладать высокими навыками.

Одним из самых важных качеств проявления компетентности является инициатива. Это внутреннее пробуждение к новым формам деятельности, руководящая роль, в любом действии. Инициатива представляет собой общественную активность, социальное творчество, проведение мероприятий и помощь в их организации. Инициатива охарактеризована тем, что человек берет на себя «лишнюю» работу,

большую меру ответственности, чем этого требует простое соблюдение общественных норм, причем это характеризуется его личным желанием.

Еще одним немаловажным составляющим компонентом компетентности является сотрудничество. Это гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей, а также их родителей совместное сотрудничество с педагогами, скрепленное взаимопониманием, взаимодействием и поддержкой, а также проникновением в духовный мир, коллективным анализом хода и результатов совместной деятельности.

Мы солидарны с мнением В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко и Е.Н. Шиянова, о том, что педагогическая компетентность педагога проявляется в теоретической и практической готовности педагога к осуществлению педагогической деятельности, а также педагогические умения, которые педагог может реализовать на высоком уровне в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, а также оказать педагогическую и если это необходимо, психологическую помощь, при помощи всех тех инновационных технологий к которым современному миру уже удалось прийти [3, с.18].

Педагогическая компетентность – системное явление, сущность которого состоит в системном единстве педагогических знаний, опыта, свойств и качеств педагога, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность, целенаправленно организовывать процесс педагогического общения и также предполагающих личностное развитие и совершенствование педагога [4].

Существенный вклад в становление теории и методологии компетентностного подходов внесли В.А. Болотов, В.И. Байденко, Т.Б. Гребенюк, А.А. Деркач, С.А. Дружилов, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Дж. Равен, М.И. Плугина, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков, Ф.В. Шарипов и др.

Отечественные психологи А.П. Журавлев, Н.Ф. Талызина, Р.К. Шакуров, А.И. Щербаков указывают, что компетентность включает не только знания, умения и навыки, но и способы выполнения деятельности.

По мнению Ф.В. Шарипова, в основу классификации ключевых компетентностей можно взять инвариантные виды деятельности современного специалиста. Независимо от профессии он должен быть готов к выполнению следующих видов деятельности: коммуникативной, управленческой, ценностно-смысловой, гражданско-общественной, информационной, научно-исследовательской, здоровьесберегающей и культурно-досуговой.

Несмотря на педагогическое мастерство и педагогическую компетентность, рано или поздно, каждый педагог сталкивается с выгоранием. Профессиональное педагогическое выгорание — это эмоциональное истощение педагога. Его проявления могут быть самыми разными, начиная от плохо выполненной работы и заканчивая

увольнением. Эмоциональное истощение выражается в физическом, эмоциональном и психическом утомлении.

Обычно у педагогов с эмоциональным выгоранием можно заметить постоянную усталость, не получение удовольствия от выполненной работы, напряженность, потеря интереса к работе, негативное отношение к своим воспитанникам и их родителям, нежелание саморазвиваться и добиваться новых вершин.

Будущие педагоги-дефектологи должны быть не только профессионалами своего дела, но и владеть всеми навыками и умениями, которые будут необходимы для работы с детьми с особыми образовательными потребностями. Данная профессия подразумевает постоянный личностный рост, желание учиться и учить остальных.

Нам с вами известно, что профессиональное мастерство складывается, профессиональная компетентность требует и личных качеств от педагога.

Таким образом, под профессиональной компетентностью педагога и мастерством можно понимать единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности.

Список литературных источников

1. Ткачёва, С.А. Учебно-методическое пособие / С.А. Ткачёва // Педагогическое мастерство – Режим доступа: <https://goo.su/bX395y>
2. Зеленская, О.Н. Международный педагогический портал (лицензия на осуществление образовательной деятельности №9757-л, свидетельство о регистрации СМИ №ЭЛ ФС 77-65391) / О.Н. Зеленская // Основы педагогического мастерства учителя-дефектолога – Режим доступа: <https://goo.su/mcgzBVv>
3. Слостенин, В. А. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А.Слостенин, И. Ф.Исаев, Е. Н. Шиянов – Раздел I. Введение в педагогическую деятельность – Режим доступа: <https://goo.su/IpQSTM>
4. Тлеубердиев, Б.М. Международный журнал экспериментального образования / Б.М. Тлеубердиев, Г.А. Рысбаева, Н.Н. Медетбекова // Профессиональная компетентность педагога – Режим доступа: <https://goo.su/rkRe>

Секция 4.

Инновационные процессы в системе образования лиц с ограниченными возможностями здоровья

УДК 376.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-СЕРВИСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

*Артемьева Е.А., Кудрявцева К.В., студенты 4 курса бакалавриата
ФГБОУ ВО «МПГУ»,
г. Москва, РФ*

*Научный руководитель: Артемьева В.В., кандидат пед. наук, доцент,
ФГБОУ ВО «УрГПУ»,
г. Екатеринбург, РФ*

Аннотация: в данной статье рассмотрены платформы, способные облегчить процесс изучения, понимания и усвоения школьного материала по предметам математика (алгебра и геометрия) и информатика: ЯКласс, GeoGebra, Kahoot!, Quizlet, Learningapps, CodeMonkey, Scratch, Canva. Объясняется то, как каждая из платформ может быть использована в работе учителя с детьми с ограниченными возможностями, а также каким образом сервисы могут способствовать умственному развитию школьников.

Ключевые слова: сервисы; платформы; дети с ограниченными возможностями; инклюзивное образование; ОВЗ.

В России наблюдается рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья на 9,4%, как отмечает Анна Кузнецова, уполномоченная при президенте России по правам ребенка. По ее словам, в обычных классах на 17,3% выросло число таких обучающихся, что свидетельствует о положительной тенденции развития инклюзивного образования. Однако данное направление нуждается в доработке как с точки зрения медицинского обслуживания, так и с точки зрения расширения образовательных возможностей для детей с ОВЗ.

Дети с ограниченными возможностями – дети, имеющие недостатки в физическом или психическом развитии, значительные отклонения от нормального психического и физического развития, вызванные серьезными врожденными или приобретенными дефектами и нуждающиеся в специальных условиях обучения и воспитания. Учителю необходимо учитывать возможности каждого ученика и создавать условия

для обучения детей с ограниченными возможностями. «Безусловно, ключевыми факторами выступают профессионализм и компетентность педагогов, техническое оснащение образовательной системы, а также дружественная атмосфера в классе». [1, с. 183]. В эпоху цифровизации в осуществлении инклюзивного образования могут помочь интернет-сервисы, которые можно использовать как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Ниже представлены Интернет-платформы и сервисы, которые учитель может использовать в педагогической практике для обучения школьников с ограниченными возможностями.

- **ЯКласс.** Эта платформа содержит множество тестов различного типа по разным учебным предметам, а также множество тренажеров, способствующих закреплению знаний учеников. Преподаватели имеют возможность самостоятельно создавать тесты и предоставлять их учащимся. Платформа обрабатывает результаты тестирования и отправляет их учителю, также есть возможность для учителя проверить результаты вручную. Многие российские школы используют возможности платформы «ЯКласс» и способствуют ее развитию и продвижению. Данный сервис может позволить детям с ограниченными возможностями изучать теоретические материалы и проходить тестирования с разнообразными типами заданий, не выходя из дома.

- **GeoGebra.** У детей с отстающим развитием могут возникнуть трудности при изучении тем по стереометрии, при решении задач, в которых необходимо математическое воображение. Облегчить процесс усвоения темы может использование GeoGebra на уроках геометрии. Возможности программы не ограничиваются только построением объемных геометрических фигур. GeoGebra можно также использовать и на уроках алгебры при изучении функций, при построении графиков и при решении систем уравнений или неравенств. Данная среда обладает мощными функциональными возможностями, которые позволяет наглядно и просто обучаться математике.

- **Kahoot!** Обычно эту платформу используют для проведения тестирования с вопросами, на которые учащиеся должны отвечать быстро, почти не задумываясь. Для работы с Kahoot! необходим экран, на котором будут высвечиваться вопросы, и смартфоны, с помощью которых ученики будут давать ответы. Kahoot-тесты предназначены для фронтальной работы: учитель демонстрирует вопрос теста, учащиеся нажимают на гаджете подходящий вариант ответа, при этом учитывается скорость ответа. Допускается объединение учеников по командам или по парам. По окончании Kahoot-теста подсчитывается количество баллов и выявляются победители. Часто платформу Kahoot! используют учителя иностранных языков для проверки усвоения грамматики и лексики. Kahoot! подходит для детей с ОВЗ, поскольку присутствует возможность групповой работы,

что способствует сплочению школьников. Например, с помощью Kahoot! можно проводить тренировки устного счета.

- Quizlet – самый простой способ изучать, практиковаться и осваивать в совершенстве любой нужный материал. Данное приложение включает в себя набор модулей не только созданных учителем, но и разработанных другими пользователями, в каждом из которых есть свой набор карточек. Они созданы таким образом, что на одной стороне находится термин, а на другой определение данного понятия. Благодаря этому приложению обучающийся сможет в интерактивной форме изучать материал, а после этого проводить самопроверку, пройдя тест. В Quizlet есть возможность озвучивания карточек, что поможет детям с нарушением зрения самостоятельно изучать тему.

- Learningapps - это одновременно конструктор заданий, тренажер и платформа для проведения тестирования. Эта платформа отлично подходит для детей с ОВЗ, поскольку функционал сайта насчитывает множество интерактивных возможностей: создание тестов, кроссвордов, викторин, заданий на сопоставление, на соответствие, видео и аудио-контент, «Кто хочет стать миллионером» и многое другое. Яркие упражнения привлекают внимание школьников. На сайте также есть большая база тренажеров и готовых заданий практически по всем учебным предметам. В начальной школе можно использовать Learningapps на уроках математики, русского, окружающего мира, литературного чтения и на др. Большинство заданий и тренажеров представлены в игровом формате, что способствует привлечению интереса школьников.

- CodeMonkey — это образовательная среда, которая позволяет новичкам изучать концепции и языки компьютерного программирования. С развитием технологий все больше востребованными считаются ИТ-специалисты. «Обществу необходимы специалисты, которые бы обслуживали новейшее техническое оборудование, защищали программы от взлома и компьютерных вирусов, писали коды и алгоритмы для создания приложений, создавали сайты и многое другое. Программисты очень ценятся во всем мире» [2, с. 6]. Изучение программирования доступно и детям с ограниченными возможностями. Например, многие люди с диагнозом «аутизм» преуспевают в программировании, поскольку они погружаются в написание кода программы отлично сосредотачиваются на работе. CodeMonkey предназначен для детей, которые хотят познакомиться с основами написания кода. С помощью мультипликационных персонажей ребенок погружается в мир программирования.

- Scratch. При изучении программирования и основ алгоритмизации на уроках информатики полезно было бы пользоваться интерактивной средой программирования - Scratch. Это не просто платформа, но и визуально-ориентированный язык программирования для

детей и подростков, созданный для обучения программированию с помощью ярких программных блоков. Благодаря простоте работы с красочной средой программирования у детей с ОВЗ, у которых присутствуют недостатки в психическом развитии, появляется интерес не только к изучаемой теме, но и к дальнейшему более глубокому изучению различных языков программирования.

- Canva. Многие учителя при изложении учебного материала используют презентации. Наиболее распространенным средством создания презентаций служит Microsoft PowerPoint, который включает в себя возможности создания анимации, интерактивных слайдов. Однако, помимо PowerPoint, существует также множество сайтов в Интернете, с помощью которых можно создавать яркие и запоминающиеся интерактивные презентации. Одним из таких сервисов является Canva. У учителя есть возможность обратиться к встроенной библиотеке шаблонов, стоковых фотографий, иллюстраций и шрифтов. Ввиду встроенных макросов создание презентации на сайте Canva занимает не так много времени. Презентации, созданные в Canva, выглядят необычно и стильно, поэтому могут вызывать интерес у школьников.

Таким образом, использование на уроках и во внеурочной деятельности представленных выше платформ и сервисов может позволить учителю более эффективно работать с детьми, имеющими ограниченные возможности, поскольку задействуют разные органы чувств ребенка, а также привлекут внимание учащихся. Стоит отметить, что все приложения, сервисы и платформы, перечисленные в статье, могут быть полезны при работе не только с обучающимися с ОВЗ, но и с обычными школьниками.

Список литературных источников

1. Сиротина, С. В. Здоровьесбережение школьников. Обучение и сопровождение детей с ограниченными возможностями / С. В. Сиротина, Е. А. Артемьева, В. В. Артемьева // Физиологические, психофизиологические проблемы здоровья и здорового образа жизни : Материалы XIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием, Екатеринбург, 29 апреля 2022 года. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2022. – С.180-184. – EDN QPGCRC.
2. Цифровое образование: в поисках смысла: Сборник материалов XXII Международной научно-практической конференции: Воронеж, 13-16 декабря 2022 г. / под ред. Л. Л. Босовой, Л. А. Бачуриной. – Воронеж : ВИРО им. Н. Ф. Бунакова, 2022. – 270 с.

О ПРИМЕНЕНИИ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

*Барковская В.В., студентка 3 курса бакалавриата
Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: в статье представлена информация о целесообразности использования кинезиологических упражнений на дому. Описаны виды кинезиологических упражнений и представлены правила выполнения их родителями с детьми с нарушениями речи.

Ключевые слова: кинезиологические упражнения, кинезиология, нарушения речи, дошкольный возраст.

С каждым годом количество детей с речевыми нарушениями растет. Помимо органических причин их вызывающих, росту числа детей с данными нарушениями способствует также дефицит общения между родителями и их детьми. Ведь в век компьютеризации живое общение всё больше вытесняется виртуальным. Из-за загруженности родителей или нежелания уделять много времени ребенку, дети уже с младенческих лет начинают много времени проводить, используя гаджеты: играют в игры, смотрят мультфильмы. Последствиями этого являются маленький словарный запас у детей, неумение правильно и четко формулировать и высказать свои мысли. В дальнейшем у ребенка появляются робость, застенчивость, сложности в общении со сверстниками, что отрицательно сказывается на социализации и процессе воспитания и обучения не только в дошкольном, но и в школьном образовательном учреждении, если речевое нарушение не будет вовремя скорректировано. Также остро стоит проблема ухудшения зрения и инертности детей, так как нахождение в одном статическом положении в течение длительного времени отрицательно воздействует на мышечный тонус и состояние общей моторики. Родителям необходимо понимать важность занятий с детьми с нарушениями речи не только в пределах образовательной организации, но и дома.

Семенович А. В. утверждает, что дошкольный возраст является наиболее благоприятным для развития творческих и интеллектуальных способностей, так как именно в этот период происходит закладывание предпосылок формирования коры больших полушарий [4].

По мнению Головановой Т. Н. дети с нарушениями речи в этом возрасте характеризуются незрелостью определенных функций мозга, нарушением межполушарного взаимодействия, что в дальнейшем

способствует неспособности правого и левого полушария к интеграции [2]. Из-за этого у детей страдает не только механизм понимания речи и координация артикуляционного аппарата, но и часто встречаются нарушения в развитии двигательной сферы.

Родители детей, имеющих нарушения речевого развития часто не понимают взаимосвязи развития межполушарного взаимодействия, моторной сферы и становление речи. Именно поэтому они либо вообще не занимаются дома в дополнении к занятиям, проводимым логопедом и воспитателями в образовательном дошкольном учреждении, либо делают упор только на информационный компонент, забывая о психологическом развитии их ребенка.

Преждевременное накопление новых, непонятных для ребенка определенного возраста с нарушением речи, знаний может привести к тому, что у него сформируется минимальная мозговая дисфункция, при этом происходит развитие одного участка мозга быстрее за счет другого. В дальнейшем это отрицательно сказывается на процессе обучения: рассеянное внимание, нарушение мелкой и общей моторики, проблемы с запоминанием и недоразвитие эмоционально-волевой сферы. Чтобы минимизировать, а в лучшем случае, устранить данные трудности обучения, а также скорректировать нарушения в речевом развитии необходима эффективная коррекционная работа по формированию межполушарного взаимодействия. При этом важно помнить о том, что совершенствование интеллектуальных и творческих процессов необходимо начинать от движений пальцев рук и тела к речи. Стимулирование мозговых процессов с помощью комплексов упражнений лежит в основе такой науки, как кинезиология, которая в настоящее время активно используется для коррекции нарушений в развитии.

Кинезиология – наука о развитии физического здоровья и умственных способностей путем применения двигательных упражнений, которые позволяют активизировать отделы коры больших полушарий [1]. Изучением влияния движений на межполушарное взаимодействие занимались такие ученые, как Аристотель, Галилей, Гиппократ. В дальнейшем выделилось несколько направлений кинезиологии: прикладная, спортивная, лечебная и образовательная. Основателями образовательной кинезиологии являются Пол и Гейл Деннисоны [2]. В России она стала известна с начала 90-х годов, последователями этого направления в образовании являются А.Л. Сиротюк [5], А.В. Семенович [4] и другие. В основу образовательной кинезиологии легли современные знания о строении и функционировании головного мозга, о связи работы мозга и движений тела.

Сиротюк А. Л. в своих исследованиях отмечал, что особенностью кинезиологических упражнений является то, что они оказывают влияние на мозговые структуры, а не наоборот [5]. Комплекс двигательных

упражнений улучшают мыслительную деятельность, зрительно-моторную координацию, повышают стрессоустойчивость организма, синхронизируют работу полушарий. Так как моторная и речевая деятельность взаимосвязаны, то данные упражнения окажут положительное воздействие и на речевое развитие ребенка. Важную роль при этом следует отводить тренировке мелкой моторики, ведь развитие пальцевой моторики не только закладывает предпосылки для формирования речи, но и влияет на ее становление и развитие.

Благодаря тому, что кинезиологические упражнения отличаются своей эффективностью, они могут использоваться на коррекционно-развивающих занятиях логопедов и воспитателей ежедневно в качестве утренней гимнастики или гимнастики перед началом занятий. Голованова Т.Н. пишет о важности использования кинезиологического комплекса на занятиях и в качестве физминуток даёт как быстрый, так и накопительный эффект, в плане повышения умственной работоспособности и оптимизации психоэмоционального состояния [2]. Однако для того, чтобы детям было проще и комфортнее выполнять кинезиологические упражнения в дошкольном учреждении, необходимо дома дополнительно заниматься с ребенком. Совместные занятия с детьми будут способствовать не только развитию речи и повышению двигательной активности ребенка, но и создадут благоприятную обстановку в семье и также будут полезны для родителей.

Для начала необходимо остановиться на том, из чего состоит комплекс кинезиологических упражнений. В первый блок входят упражнения, которые увеличивают тонус коры головного мозга. Второй блок включает упражнения, улучшающие возможности приёма и переработки информации движения конечностями. Третий блок содержит упражнения, улучшающие контроль и регуляцию деятельности (движения и позы перекрёстного характера).

Основные виды упражнений, входящие в блоки комплекса:

— дыхательные упражнения. Они не только развивают чувство ритма, повышают энергетическое обеспечение головного мозга и снимают стресс, но и способствуют развитию продолжительный, равномерный выдох, формируют сильную воздушную струю;

— растяжки. Они необходимы для нормализации и расслабления тонуса мышц опорно-двигательного аппарата;

— глазодвигательные упражнения. Они способствуют развитию зрительного восприятия и совершенствованию координации движений глаз, а также стимулируют работу вестибулярного аппарата;

— артикуляционные упражнения. Они улучшают работу артикуляторного аппарата, что способствует более правильному звукопроизношению;

— упражнения, направленные на развитие мелкой моторики. Они повышают работоспособность и стимулируют речевые зоны головного мозга;

— телесные движения. Они развивают межполушарное взаимодействие, способствуют расслаблению, снятию напряжения.

Для того, чтобы вышеперечисленные упражнения принесли положительный результат, родителям необходимо помнить о правилах их выполнения:

1) кинезиологические упражнения проводятся систематически, каждый день, без пропусков;

2) при подборе упражнений учитывается возраст ребенка, его настроение и самочувствие;

3) упражнения можно выполнять в любое время, на улице, в доме;

4) продолжительность занятий с применением кинезиологических упражнений зависит от возраста и может составлять от 5-10 минут до 20-35 минут в день;

5) каждое упражнения повторяется по 6-8 раз для повышения качества движений;

6) родители следят за правильностью выполнения упражнений;

7) все упражнения проводятся, начиная с легкого и постепенно переходя к сложным;

8) упражнения целесообразно проводить с использованием музыкального сопровождения и в доброжелательной обстановке;

9) для сохранения интереса детей упражнения можно комбинировать и менять местами.

Таким образом, совместные занятия с использованием кинезиологических упражнений помогут создать благоприятный микроклимат в семье, будут способствовать повышению мотивации к коммуникации. Дыхательные упражнения положительно влияют на способность ребенка правильно дышать при произнесении сложных слов или длинных фраз, пальчиковая гимнастика поможет стимулировать речевые зоны коры головного мозга. Именно поэтому кинезиологические упражнения целесообразно проводить с детьми с нарушениями речи, ведь они не только положительно влияют на речевое развитие, но и снимают психоэмоциональное напряжение. Однако важно помнить, что успех в обучении детей зависит от своевременного развития межполушарного взаимодействия и подбора индивидуальных методик, которые учитывают индивидуальный профиль функциональной асимметрии полушарий.

Список литературных источников

1. Акименко, В. М. Развивающие технологии в логопедии : учебное пособие / В. М. Акименко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2011. – 109 с. - ISBN 978-5-222-18343-4.

2. Голованова, Т. Н. Теоретические предпосылки использования кинезиологических техник в развитии моторной сферы детей с общим недоразвитием речи / Т.Н. Голованова, Е. Ю. Медведева. – Текст : электронный // Инновационная наука. – 2019. – № 12. – С. 165-169. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41450967_89969155.pdf (дата обращения: 24.02.2023).
3. Деннисон, П. Гимнастика мозга : методическое пособие / П. Деннисон, Г. Деннисон. – Санкт-Петербург : Весь, 2020. – 320 с. – ISBN 978-5-9573-2775-2.
4. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие. – Москва: Генезис, 2007. – 474 с. – ISBN 978-5-9856-3072-2.
5. Сиротюк, А. Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников : практическое пособие / А. Л. Сиротюк. – Москва : Сфера, 2003. – 48 с. – ISBN 978-5-8914-4181-0.
6. Сиротюк, А. Л. Упражнения для психомоторного развития дошкольников : практическое пособие / А. Л. Сиротюк. - Москва : Генезис, 2009. - 60 с. ISBN 978-5-89415-634-7.

УДК 376.37

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИКТ В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА В ДОУ

***Ефимова С.Д., студентка 3 курса бакалавриата**
Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: в статье рассмотрены особенности применения информационно-коммуникационных технологий в работе логопеда в дошкольном образовательном учреждении. Определены сложности интеграции ИКТ в образовательный процесс в дошкольное образовательное учреждение.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, компьютер, программа, программное обеспечение, логопед.

Современные информационно-коммуникационные технологии активно используются учителями-логопедами в работе с детьми дошкольного возраста. В частности – в сфере коррекционной и развивающей работы с детьми.

Информационно-коммуникационные технологии (далее ИКТ) – набор средств, инструментов и методов, используемых с целью обработки, использования и обмена информацией с целью коммуникации лиц, использующих эти технологии [1].

Ряд ученых исследовали процесс применения ИКТ в работе логопедов, к ним относятся: В.П. Беспалько, Ю.А. Фадеева, И.И. Жилина.

Их работы доказывают, что использование ИКТ позволяет повысить эффективность работы педагога, направленную на коррекцию детей с ОВЗ [2]. Такой подход к работе с детьми позволяет повысить их интерес и внимательность, что в свою очередь повышает концентрацию ребенка в процессе обучения. Это повышает эффективность работы, помогает развитию как коммуникационных навыков ребенка, так и мелкой моторики.

Использование ИКТ описывается Е.П. Врениной и Ж.А Тимофеевой, как более эффективный инструмент в коррекции таких речевых нарушений, как дислалия, брадилалия и тахилалия [3, 9]. Это становится возможным благодаря тому, что такой подход активизирует концентрацию внимания, памяти и мышления ребенка. В целом позволяет расширить кругозор, пополнить словарный запас, развить эмоциональный потенциал ребенка и способствует формированию важных личностных качеств у детей. Всё это необходимо для повышения эффективности работы учителя-логопеда, так как подобное влияние позволяет компенсировать первичные нарушения и корректировать возможные дальнейшие отклонения у детей.

Существуют различные виды ИКТ оборудования, которое активно используется в процессе обучения детей в дошкольном образовательном учреждении (далее ДОУ):

- 1) компьютеры, ноутбуки;
- 2) интерактивные доски;
- 3) мультимедийный проектор.

ИКТ позволяют заинтересовать ребенка, что позволяет сделать занятие продуктивным и увлекательным. Это положительно влияет как на развитие речевых навыков, так и на психологическое здоровье детей.

На данный момент разработано достаточно большое количество практических упражнений, позволяющих сделать обучение ещё более эффективным благодаря использованию ИКТ. К ним относится использование специального программного обеспечения (далее – ПО), как поставляемого вместе с оборудованием, так и дополнительного.

Существует ряд интерактивных программ для обучения детей. З.А. Репина и Л.Р. Лизунова описывают в своей совместной работе специализированную компьютерную логопедическую программу «Игры для Тигры» [8]. С её помощью ребенок не только учится работе за компьютером, но и усваивает необходимый материал, а также развивает различные навыки и умения. Данное ПО предусматривает ряд упражнений, направленных на коррекцию возможных речевых отклонений, а также развивает навыки общения и произношения.

Т.К. Королевская отмечает эффективные коррекционно-развивающие компьютерные игры «Учимся говорить правильно», «Звук и буква С», «Домашний логопед», в том числе и авторские игры-

презентации. Они предотвращают утомление, поддерживают у детей с различной речевой патологией познавательную активность, повышают эффективность логопедической работы в целом. Незаменимым средством для развития чувства ритма, слухового внимания, памяти и мелкой моторики являются аудио программы [4].

Интерактивные доски интуитивно понятны для ребенка, и являются достаточно простыми в использовании, в то же время их использование позволяет наглядно продемонстрировать детям то, что невозможно показать без использования таковых.

Мультимедийный проектор позволяет проиллюстрировать детям в доступной и интересной форме медиафайлы, с целью сделать обучение более интерактивным. Активно применяются упражнения, направленные на подключение визуальных и слуховых ощущений ребенка. К примеру, применяются упражнения с использованием картинок, на основе которых необходимо составить историю.

Таким образом, можно отметить ряд преимуществ использования ИКТ логопедами в ДОУ. Внимания заслуживает и тот факт, что развитие программного обеспечения и подготовки образовательных программ, направленных на развитие дошкольников с использованием ИКТ, прогрессирует достаточно быстро.

Проблемы и перспективы интеграции ИКТ в работу логопедов исследовались рядом ученых, к ним относятся: О.И. Кукушкина, Е.И. Машбиц, З.А. Репина, Л.Р. Лизунова. Исходя из их исследований, использование ИКТ в работе логопеда применяется далеко не во всех дошкольных учреждениях, а если используется – то не всегда грамотно и эффективно [5-7]. Однако данная технология продолжает активно развиваться и распространяться, что благоприятно сказывается на обучение детей и формировании их речевых навыков.

Не смотря на это, на сегодняшний день далеко не в каждом ДОУ существует возможность использования ИКТ в полной мере. Более того – зачастую эти технологии вовсе не используются, в силу недостатка оборудования. В случае изменения данной тенденции появится возможность для более эффективной работы с детьми. На данный момент нашему обществу необходимо более активное внедрение ИКТ в работе с дошкольниками.

Кроме недостатка оборудования в ДОУ также может наблюдаться недостаточная подготовленность учителей-логопедов для эффективного применения ИКТ. Если в случае с использованием программ, установленных на компьютеры или ноутбуки, основные условия для повышения концентрации и вовлеченности ребенка в процесс обучения уже соблюдены, так как это задача ПО, то в случае работы с интерактивной доской или же с использованием мультимедийного проектора – часто неумение педагога использовать устройства может

пагубно повлиять на процесс обучения. В связи с чем, возникает потребность повышения квалификации педагогических работников в области применения технических средств в образовании.

Для эффективного использования ИКТ в работе логопеда в ДООУ важно уметь применять их грамотно, использовать не один лишь вид развивающих программ и упражнений, а следовать программе, которая поможет сделать обучение разнообразным и гармоничным, так как именно такой подход позволит ребенку чувствовать вовлеченность в процесс. Важно при работе с детьми внедрять ИКТ в обучение таким образом, чтобы подогревать интерес ребенка и гармонично использовать обучающие, развивающие и коррекционные элементы этого процесса. Только таким образом получится создать условия реализации потенциала ИКТ и плодотворной коррекционно-развивающей работы. Для этого учителю-логопеду необходимо не только разбираться в работе с оборудованием, но и создавать условия, при которых занятия с детьми будут проводиться в том режиме и темпе, в котором для детей будет сохранен баланс между заинтересованностью и сложностью, необходимой для коррекционной работы.

На сегодняшний день использование ИКТ однозначно принято считать эффективным инструментом для педагога-логопеда. Однако применение данных технологий не всегда одобряется воспитателями и родителями, так как они видят в этом риск формирования зависимости у ребенка к компьютерам. Но как показывают исследования, зависимость к компьютерам у детей возникает в большей мере в тот момент, когда ребенок остается наедине с устройством и использует его исключительно в качестве развлечения, в качестве заполнения пустого информационного пространства вокруг. В то же время, грамотное использование информационных технологий поможет не только избежать подобной зависимости, так как покажет ребёнку обратную сторону этих технологий – полезную и не менее интересную, но и окажет положительное влияние на формирование личностных качеств ребенка и поможет в формировании и развитии коммуникационных навыков.

Грамотное использование ИКТ повышает эффективность коррекционной работы с детьми, имеющими речевые отклонения, и помогает избежать возникновения новых нарушений. ИКТ – технология, которая продолжает свое развитие и распространение в ДООУ, не смотря на трудности, с которыми сталкиваются образовательные учреждения на местах: недостаточное финансирование, потребность в повышении квалификации педагогических кадров.

Список литературных источников

1. Беспалько, В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). / В.П. Беспалько. – Москва : Издательство Московского

- психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 352 с. – (Библиотека педагога-практика) . – ISBN 5-89502-320-7 . – ISBN 5-89395-384-3.
2. Фадеева, Ю.А. Образовательные проекты в группе для детей с ОНР [Текст] / Ю.А. Фадеева, И. И. Жилина. – Москва : Творческий центр Сфера, 2012. – 63 с.; 22 см. – ISBN 978-5-9949-0587-6
 3. Вренева, Е.П. Ресурсы информационно-компьютерных технологий в обучении дошкольников с нарушениями речи. / Е.П. Вренева – Москва : Издательство Логопед, 2010. – 73 с. – ISBN 5-42532-120-5
 4. Королевская, Т.К. Компьютерные интерактивные технологии и устная речь как средство коммуникации: достижения и поиски. / Т.К. Королевская – Москва : Издательство Московского психолого-социального института, 1998. – 292 с. – ISBN 6-22828-140-1
 5. Кукушкина, О.И. Компьютер в специальном обучении. Проблемы, поиски, подходы / Кукушкина, О.И. – Москва : Издательство Логопед, 1994. – 68 с. – ISBN 4-14885-560-9
 6. Машбиц, Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. / Е.И. Машбиц – Москва : Издательство Педагогика, 1988. – 361 с – ISBN 8-73632-602-2
 7. Репина, З.А. Компьютерные средства обучения: проблемы разработки и внедрения / З.А. Репина, Л.Р. Лизунова – Воронеж : МОДЭК, 2004. – 357 с. – ISBN 5-35034-251-6
 8. Репина, З.А. Новые информационные технологии: специализированная компьютерная логопедическая программа «Игры для Тигры» / З.А. Репина, Л.Р. Лизунова – Воронеж : МОДЭК, 2004. – 23 с. – ISBN 6-26414-241-1
 9. Тимофеева, Ж.А. О способности детей с нарушением в развитии извлекать информацию из общения с героем компьютерной программы / Ж.А. Тимофеева – Москва : Издательство Логопед, 1997. – 108 с. – ISBN 3-10805-160-4

УДК 376.37

МНЕМОТЕХНИКА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Здоровило И.С., студентка 1 курса магистратуры
Научный руководитель: Попова Н.В., ассистент
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: в статье раскрыты возможности использования мнемотехники в работе с детьми старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи. Рассмотрены теоретические аспекты изучения эффективности использования мнемотехники в логопедической работе. Представлены этапы и правила работы по использованию мнемотехнических приемов.

Ключевые слова – мнемотехника, дошкольный возраст, связная речь, общее недоразвитие речи.

Одной из важнейших задач коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, является формирование у

них связной речи. Изучением специфики становления связной речи и пересказа у детей данной категории занимались такие ученые как В.П. Глухов, Н.И. Жинкин, Р.И. Лалаева, А.А. Леонтьев, С.Н. Шаховская и ряд других. Исследователями доказано, что становление связной речи у детей с общим недоразвитием речи связано с большим числом трудностей, таких как: бедность словарного запаса, неспособность составлять предложения, трудности в правильном построении вопроса и ответа в рамках правил русского языка и разговорной речи, обедненная монологическая речь, трудности пересказывания текста по заданной тематике. Наиболее благоприятным для формирования связной речи, по мнению Левиной Р.Е., является III уровень общего недоразвития речи, поскольку он характеризуется более развернутой фразовой речью с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Методика работы по развитию связной речи у детей данной категории освещена в научных трудах таких исследователей, как В. К. Воробьева Н. С. Жукова, Л. Н. Ефименкова, Т. Б. Филичева, Т. А.Ткаченко и др. Многолетние исследования Т. А. Ткаченко доказали, что при формировании связной речи у детей с ОНР возникает необходимость во вспомогательных средствах, облегчающих процесс становления связной речи. По утверждению авторов Л.В. Эльконина, С. Л. Рубинштейна одним из таких средств является наглядность, с помощью которой происходит речевой акт [5]. Вторым вспомогательным средством, по мнению Л.С.Выготского, является создание схемы, плана высказывания. Одним из наиболее эффективных методов наглядности в обучении, является мнемотехника – прием облегчения запоминания информации и повышения объема кратковременной и долговременной памяти, которая обеспечивает успешность в формировании связной речи у детей. В дошкольной педагогике мнемотехнику трактуют по-разному: В. К. Воробьева называет данную методику картографическими схемами, в исследованиях Л. Н. Ефименковой мнемотехника звучит как схема составления рассказа. Автор Т.А. Ткаченко называет мнемотехнику предметно-схематическими моделями, В.П. Глухов – блоками-квадратами, а Т. В. Большева – коллажем.

Применение мнемотехники имеет ряд преимуществ (рис. 1.).



Рис. 1. Направления воздействия мнемотехники в развитии речи.

Основным отличием мнемотехники от других методов является замена абстрактных понятий, опирающихся на визуальный, аудиальный или кинестетический образ, что позволяет связать объекты, предназначенные для запоминания с ранее усвоенными шаблонами в различных областях памяти.

Л.С.Выготским отмечено, что в овладении речью, ребенок постепенно идет от части к целому: от слова к соединению двух-трех слов, далее от слов к фразе, позже – к сложным предложениям. Конечным результатом является связная речь, которая состоит из развернутых предложений [1]. По мнению С.Л.Рубинштейна, связная речь это та речь, которая может быть понятна на основе ее предметного содержания.

Развитие связной речи у детей с общим недоразвитием – это длительный и сложный процесс, поэтому использование только традиционных методов недостаточно. Необходим поиск творческих, нестандартных приемов и методов обучения. Одним из таких приемов и является мнемотехника [2].

Формирование связной речи в дошкольном возрасте с использованием мнемотехники осуществляется за счет развития способности не только овладения новыми знаниями, но и нахождение взаимосвязи между уже усвоенными знаниями и новой информацией, структурирование новых знаний в систему уже имеющегося запаса знаний. Мнемотехника помогает детям облегчить процесс запоминания, развить ассоциативное мышление, воображение, внимание, способствует расширению словарного запаса и развитию связной речи. Использование мнемотехники приобретает в последнее время все большую популярность, т. к. ребенок в своём воображении объединяет несколько визуальных образов, мозг фиксирует эту взаимосвязь и в дальнейшем припоминании по одному из образов этой ассоциации мозг воспроизводит все ранее соединённые образы.

Следует также отметить, что развитие связной речи с помощью мнемотехники реализуется за счет достижения следующих задач:

- развитие способности к замене информации графическими изображениями и символами с целью восприятия и воспроизведения знакомого материала с опорой на выстроенный ассоциативный ряд, отраженный в мнемотаблице или коллаже;
- стимулирование развития психических функций высшей нервной деятельности: различных видов памяти, мышления, воображения и пр.;
- стимулирование познавательной активности, внимательности и пытливости детей;
- формирование грамматически правильной речи у дошкольников [3].

Особенность мнемотехники заключается в использовании не картинок, а символов, с помощью которых дети быстрее находят и

запоминают нужные слова. Предлагаемые символы максимально приближены к речевому материалу. Так, для обозначения, например, домашних животных используется дом, а для обозначения диких животных – ёлка. Данная технология включает: рассматривание иллюстраций, беседы, разговоры, составление рассказов, пересказ художественной литературы и др. – все это способствует активизации и обогащению словаря [6].

Работа по данной методике строится по принципу «от простого к сложному», сначала с мнемоквадратов, постепенно переходя в мнемодорожки и завершаясь наиболее сложной формой – мнемотаблицей.

Работа с мнемотехникой реализуется от «простого к сложному» и состоит из трех этапов [4]:

1 этап – работа с мнемоквадратом, который представляет собой изображение на листе бумаги квадрата, на котором в виде схемы изображен какой-либо предмет, действие, направление действия или признак предмета. Каждое изображение может обозначать слово, сочетание слов или несложное короткое предложение. На данном этапе начинается работа по знакомству с символами. В первоначальном этапе педагог предлагает и объясняет детям значение символов.

2 этап – мнемодорожки, которые представляют собой коллаж из мнемоквадратов, с помощью которого дети учатся составлять истории, «читать» простые схемы из 2-4 символов, заучивать стихотворения.

3 этап – мнемотаблицы, представляющие собой схему, в которой заложена определенная информация. На каждое слово или предложение составляется картинка, т.е. весь текст зарисовывается схематично, что позволяет детям легко запоминать информацию, глядя на эти схемы-рисунки.

Из числа способов осуществления мнемотехники в контексте развития связной речи у дошкольников с ОНР, мнемотаблицы используются для составления плана пересказа или рассказа, для составления рассказов по картине или серии картин, описательного рассказа, творческого рассказа.

Из выше изложенного можно сделать вывод, что использование приемов мнемотехники дает возможность повысить эффективность логопедической работы у дошкольников, страдающих общим недоразвитием речи, оптимизирует процесс развития речи у дошкольников. Как показал анализ литературных источников, при использовании приемов мнемотехники у детей увеличивается объем знаний и представлений об окружающем мире, появляется желание пересказывать тексты, самостоятельно придумывать рассказы, облегчается процесс заучивания стихотворений, увеличивается объем словарного запаса, дети преодолевают робость, застенчивость, более свободно держатся в коллективе. Несомненным достоинством мнемотехники

является широкий спектр возможностей развития не только речевой деятельности ребенка, но и таких познавательных процессов как мышление, воображение, внимание, восприятия, все виды памяти, что является необходимой базой для дальнейшего успешного обучения в начальной школе. Таким образом, мнемотехника помогает сделать процесс запоминания более простым, интересным и творческим.

Список литературных источников

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский – М.: Педагогика, 2001. – 311 с
2. Глухов, В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: Монография. / В.П. Глухов. – Изд. 2-е, исправ. и перераб. – М.: В. Секачев, 2014. – 537с.
3. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Под ред. Ю.Ф. Гаркуши. – М.: Секачев В.Ю.. ТЦ «Сфера», НИИ Школьных технологий, 2008. – 128 с.
4. Омельченко, Л.В. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи. / Л.В. Омельченко // Логопед. – 2008. – № 4. – С. 102-115.
5. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 4-е изд. – СПб: Издательство «Питер», 2002 – 720 с.
6. Усенко, Ю.В. Использование мнемотаблиц в познавательно-речевом развитии дошкольника [Текст] / Ю. В. Усенко // Дошкольная педагогика. – 2013. – № 7. – С. 18-23

УДК 376.37

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Кожевникова М.А., студентка 1 курса магистратуры
Научный руководитель: Савенкова Ю.Я., ассистент
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк ДНР, РФ*

Аннотация: в статье идёт речь о детях с ограниченными возможностями здоровья (далее по тексту – ОВЗ), раскрывается понятие инновация, идет описание инновационных процессов в инклюзивном образовании. Далее в статье говорится о совместном обучении лиц с ОВЗ и учащихся с нормой развития, об их социальном взаимодействии. О применении цифровых электронных ресурсов в обучении.

Ключевые слова: дети с ОВЗ; инклюзивное образование; формы работы с детьми с ОВЗ; эффективные средства работы с детьми с ОВЗ; инновационные процессы работы с детьми с ОВЗ; социальный аспект; обновление образовательной среды.

Глобальные изменения действительности сегодняшнего дня становятся новыми вызовами современности к системе образования.

В последние годы достаточно часто в описании тех или иных процессов, происходящих в системе образования, используют термин «инновация». Инновации интерпретируют в реальный процесс преобразование научно-технического прогресса, воплощенный в новых продуктах и технологиях. В системе образования такими продуктами могут быть программы, образовательные технологии, методические разработки и т. п.

Инновационные процессы в образовании носят системный характер, охватывая все стороны образовательных отношений. Внедрение инноваций в образовании направленно на повышение социальной эффективности системы.

А. И. Пригожин рассматривает инновации (нововведения) как целенаправленный процесс перемен, благодаря которым появляются стабильные изменения.

Исследование инновационных процессов получает развитие в трудах отечественных (Н. И. Лапин, А. И. Пригожин, В. С. Толстой, В.И. Андреев, В. А. Сластенин, и др.) и зарубежных (В. Браун, У. Уолкер, М. Барер, и др.) авторов. В педагогической науке обращение к проблемам инноватики выступает следствием активного развития инновационных процессов в образовании. Один из этих процессов тесно связан с вопросами обеспечения равенства образовательных прав для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Проблема доступа к качественному образованию всех обучающихся, независимо от состояния их здоровья, стимулирует развитие одного из направлений, обозначенного термином «инклюзивное образование».

Развитие научных исследований в данном направлении показывает сложность и многоаспектность инклюзивного образования как некоего педагогического феномена. Как пишет В. А. Сластенин, это означает «необходимость осознания того, что инновационные процессы требуют системного, целостного изучения с учетом факторов, касающихся как собственно нововведений, так и их социокультурной среды». Нововведения в реализации идей инклюзивного образования касаются проблемы включения в образовательные отношения: всех без каких-либо ограничений лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью; обеспечения специальных условий образования; создания доступной образовательной среды; организации системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ; разработки и внедрения новых технологий обучения и воспитания; осуществления коррекционно-развивающих мероприятий и т. п.

Внедряя модель инклюзивного образования, означающего равенство образовательных прав обучающихся, учет их индивидуальных

особенностей и возможностей, необходимо как можно более точно измерить потенциал образовательной организации, выявить скрытые ресурсы, наметить перспективы развития. Должны быть продуманы все детали внедрения самой модели инклюзивного образования в практику образовательного учреждения.

Объектом инклюзии для образовательных организаций, работающих сегодня по адаптированным образовательным программам, выступают лица со множественными нарушениями развития, с тяжелой формой умственной отсталости, те, кто ранее относились к разряду необучаемых. И здесь актуальным становится обращение к опыту деятельности реабилитационных центров, учреждений соцзащиты. Особое место в проводимых новообразованиях занимает социальный аспект, он должен быть заложен в основу проектирования педагогических инноваций. Что касается вопросов внедрения инклюзивного образования, то социальный аспект вписывается в них достаточно четко. Он, с одной стороны, отражает тенденцию демократизации современного общества и призван защитить права лиц с ОВЗ в области образования (нормативные документы в области образования не устанавливают возрастных границ к его завершению, что дает возможность, например, обучающемуся с интеллектуальными нарушениями по получению свидетельства об образовании продолжить обучение). С другой стороны, образовательные учреждения являются социальным лифтом, благодаря которому «особенный» ребенок приобретает опыт социального взаимодействия, может получить профессию и трудоустроиться. (Одним из ключевых терминов в системе инклюзивного образования становится термин «особые образовательные потребности»).

Рассматривая изменения в образовании лиц с ОВЗ как процесс инновационных преобразований, необходимо осмысление ведущих тенденций в их развитии. По мнению Н. Р. Юсуфбековой, в инновационных процессах можно выделить четыре ведущих тенденции [4]. Согласно первой тенденции, имеет место расширение практики и реализации идей инклюзии на всех уровнях образования. Сегодня расширение касается не только организации общего или профессионального образования, на государственном уровне поставлен вопрос об организации дополнительного образования для лиц с ОВЗ и инвалидностью. Внедрение данной политики находит отражение в деятельности организаций дополнительного образования, работающих по адаптированным образовательным программам дополнительного образования (далее – АОП ДО). Развитие вышеназванной тенденции ведет к перманентному изменению всей системы нашего образования. Вторая тенденция связана с усилившимися потребностями в новых педагогических знаниях, с необходимостью и возможностью совместного обучения разных обучающихся, обучения тех, кто ранее имел статус

необучаемого. Третья тенденция проявляется в активном воплощении моделей инклюзивного образования в практику деятельности образовательных учреждений всех уровней образования, что является началом массовой инклюзии. Четвертая тенденция предполагает обновление воспитательной системы образовательных учреждений. В аспекте включения в систему образовательных отношений особых обучающихся она ориентирована на воспитание взаимопомощи, толерантности, ценности человеческого многообразия и т. п.

Отражением инновационных процессов в системе образования становится обновление профессиональной лексики. «Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», «особые образовательные потребности», «специальные условия», «ассистивные технологии в образовании», «жизненные компетенции», «адаптированная основная образовательная программа» (АООП), «специальная индивидуальная программа развития» (СИПР), «цензовый уровень образования», «нецензовый уровень» и ряд других обозначений, вошедших в сферу образования, свидетельствующих о широком обновлении всей образовательной системы.

Инновационная деятельность направлена на трансформацию результатов научных исследований в новый инновационный продукт. Таким продуктом в инклюзивном образовании становятся адаптированные образовательные программы, адаптированные рабочие программы, применение которых должно способствовать реализации новых подходов в образовании. Еще одним инновационным продуктом являются образовательные технологии, применение которых позволит повысить качество российского образования. Признаками инновационности технологии обучения выступают: принцип партнерства и равенства; ориентация на субъектность образовательного взаимодействия; отказ от фронтального характера учебного процесса, приоритет групповых и парных форм работы; дифференциация заданий соответственно индивидуальным потребностям обучающегося и т. д.

Рассматривая модель инклюзивного образования в качестве инновационного направления развития отечественной системы образования, можно отметить, что настоящее новшество находится еще в состоянии развития. Нуждаются в дальнейшей популяризации передовые практики инклюзивного образования. Должен быть продолжен поиск в области технологий обучения и воспитания.

Инновационные процессы, связанные с развитием модели инклюзивного образования, не достигли еще возраста зрелости. Поиск эффективных моделей включения в образовательные отношения всех без исключения лиц с особенностями образовательных потребностей продолжается, как продолжается и подготовка педагогов к деятельному

включению в поиск таких моделей обучения, которые сделали бы его доступным.

Список литературных источников

1. Ахметова, Д. З. Инклюзивная педагогика: учебник. / Д. З. Ахметова, Т. А. Челнокова – Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2019. – 174 с.
2. Бургин, В. М. Инновации и новизна в педагогике. URL: <http://znakka4estva.ru/dokumenty/pedagogika/m-s-burgin-innovaciya-i-noviznav-pedagogike/> (дата обращения 14.02.2023).
3. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда». – URL: http://xn-80aabfbrlk8bdbdxj.xn-p1ai/?page_id=9382 (дата обращения: 14.02.2023)
4. Юсуфбекова, Н. Р. Общие основы педагогической инноватики: Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании: метод. пособие / Н. Р. Юсуфбекова; Пед. о-во РСФСР, Центр. совет, АПН 226 СССР, НИИ теории и истории педагогики. – Москва: ЦСПО РСФСР, 1991. – 91 с.

УДК 376.37

НЕЙРОГРАФИКА КАК МЕТОД КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

*Колесникова В.А., студентка 3 курса бакалавриата
Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк ДНР, РФ*

Аннотация: в работе дается понятие одного из разделов арт-терапии – «нейрографика». Рассматриваются суть метода и сферы его применения.

Ключевые слова: нейрографика, дети с ограниченными возможностями здоровья, метод арт – терапии.

Для работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (далее ОВЗ) применяются особенные коррекционные и образовательные технологии, особый педагогический подход. При грамотном сочетании традиционных форм образования и современных инновационных технологиях возможно добиться развития познавательной активности, раскрытия творческого потенциала, улучшить мотивацию к учебно-воспитательному процессу.

Определяя «инновационность» метода, в первую очередь следует подразумевать нововведение, обновление, изменение уже используемого. Нововведения приносят новые решения актуальных проблем. Применение нового или обновленного способствует качественному улучшению уровня развития. Внедрение в систему образовательного процесса нововведений,

инноваций, приводит к прорывам и действительно к качественным изменениям.

Вопросами применения инновационных технологий в коррекционной работе с детьми с ОВЗ занимались такие ученые как А. Хилл, О.В. Тимофеев, О.А. Карабанова, А.Н. Леонтьев, по их мнению важно использовать в педагогической коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья различные методы арт-терапии.

К числу современных инновационных технологий коррекционно-развивающего обучения детей с особенностями развития относят арт-терапию.

З. Фрейд, К. Юнг в своих исследованиях показали и доказали, что применение арт-терапии является одним из методов терапевтического воздействия. Они стали основоположниками термина арт-терапии. В дальнейшем в работах К. Роджерса и А. Маслоу этот термин приобрел более широкую базу применения. В работах О.А. Карабановой арт-терапия «изотерапия» рассматривается как проекция личности ребенка, выражение посредством символов его отношение к миру вокруг.

О.А. Карабанова выделяет два механизма психологической коррекции с помощью арт-терапии:

– когда искусство позволяет в своеобразной символической форме переконструировать травмирующую ситуацию и найти выход из нее, используя креативные способности ребенка;

– когда под воздействием искусства появляется эстетическая реакция, изменяющая действие «аффекта от мучительного к приносящему наслаждение» (Л.С. Выготский, 1987) [2].

Арт-терапия является направлением психотерапии и психологической коррекции, основывается на применении для коррекции и обучения творчества и искусства. Методы, используемые при арт-терапии в коррекционной работе приносят положительные результаты. К арт-терапии относят: музыкотерапию, изотерапию, имаготерапию, сказкотерапию, мульттерапия.

Набирающим обороты популярности, является одно из направлений арт-терапии, а именно изотерапии – нейрографика.

Впервые этот термин ввел Павел Михайлович Пискарев в 2014 году. П.М. Пискарев является основателем института психологии творчества в России, доктор психологических наук, профессор.

Термин нейрографика состоит из двух слов нейро- от греч. *neuron* «нерв» или связанный с нервной системой и мозгом, *grapho* «графика», то есть имеющий отношение к рисованию. Этот термин не является научным определением, однако широко применяется на практике в сообществе практикующих психологов и преподавателей арт терапии.

Собственно метод нейрографики – это метод трансформации сознания с помощью графических символов, этот метод позволяет творчески выразить свое состояние и управлять реальностью.

На основе анализа определений разных авторов, можно сказать, что под нейрографикой понимают метод, который помогает выразить свои чувства и переживания на бумаге.

По мнению П.М. Пискарева, О.А. Карабановой и других ученых нейрографика полезна при работе с детьми с ограниченными возможностями, поскольку:

- помогает снять стресс в острой фазе, дискомфорт, помогает расслабиться;
- прорисовка некоторого количества состояний помогает увидеть картину в целом и сформулировать невротическую проблему;
- метод нейрографики можно использовать для профилактики и коррекции возникающих страхов у детей, страхов социума и страхов неудач;
- развивает мелкую моторику;
- развивает и улучшает пространственное мышление;
- побуждает к поиску творческого решения.

Научить рисовать фигуры и нейрографические линии совсем не сложно, это сможет сделать даже дошкольник. Ведь здесь можно рисовать все что хочется и как угодно, используя только фигуры и линии. В этом направлении важна не столько техника, сколько фантазия, самостоятельность и воображение. Для того, что бы рисовать нейрографику необходимо только уметь держать в руках карандаш и рисовать простые линии и простые фигуры.

Основатель направления нейрографики П.М. Пискарев об умении детей рисовать нейрографику говорит так: «можно начать рисовать с обычных кругов» [3].

Суть данной методики состоит в том, что во время рисования не нужно анализировать свои действия, не нужно думать о том, что рисовать и каким образом, какой цвет выбрать, какой предмет изобразить. Все рисование происходит интуитивно и в итоге получается рисунок не похожий на другие.

Нейрографика как метод арт-терапии в работе с детьми с ОВЗ рекомендуется в работе для учителей-логопедов, педагогов дошкольного образования, педагогов-психологов. Результатом использования данного метода, является координация работы левого и правого полушарий мозга, развивается мелкая моторика, улучшается логическое и образное мышление, что является важным в успешной работе с детьми с нарушениями речи. Метод нейрографики используется и дает хорошие результаты в работе с детьми с такими проблемами как: задержка

психического развития, нарушение слуха, речевые нарушения, умственная отсталость, аутизм.

Этот метод можно использовать не только в образовательно-коррекционной деятельности, а так же во время, отведенное для досуга и на консультациях с родителями детей.

Количество занятий регулируется специалистом. Метод может быть использован как элемент образовательного процесса, который позволяет переключать внимание ребенка, снимать эмоциональную усталость или напряжение, установить контакт с ребенком. Однако, применяя данный метод, ведущим звеном коррекционной работы специалиста должна быть основная задача, а нейрографика второстепенной, вспомогательной.

Подводя итог можно сказать так, что нейрографика – это метод арт-терапии, терапия рисованием, изотерапия, который при помощи линий и простых фигур помогает выразить свои переживания, эмоции, чувства на листе бумаги. Помогает гармонизировать у ребенка работу обоих полушарий головного мозга, тем самым реализуя творческий потенциал ребенка. Используя работу обоих полушарий, ребенок лучше начинает усваивать новый материал.

Этот метод неоспоримо полезен при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, особенно для снятия эмоционального напряжения, развития мелкой моторики и познавательных процессов. Эффективно используется в работе психолога, дефектолога, логопеда в случаях, когда ребенку сложно найти контакт со специалистом, или же использовать на начальных этапах работы для выявления причин психологического состояния и дальнейшего построения плана коррекционной работы.

Список литературных источников

1. Киселева, М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. / М. В. Киселева – Речь, 2007. – 336 с.
2. Михальченко, К.А. Арттерапия в системе психокоррекционной помощи детям с проблемами в развитии / К.А. Михальченко. – Текст: непосредственный // Актуальные вопросы современной психологии: материалы I Междунар.науч.конф. (г.Челябинск, март 2011 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 60-63 – URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/30/193/> (дата обращения: 24.02.2023)
3. Пискарев, П.М. Нейрографика: Алгоритм снятия ограничений / Пискарев П.М. – Москва: Эксмо, 2022 – 224 с.

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Крусь Д.В., студентка 4 курса, бакалавриата
Научный руководитель: Лондаренко С.Ю., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ

Аннотация: в статье представлена психолого-педагогическая характеристика младших школьников с нарушением интеллекта и раскрыты особенности лексического строя речи детей. Также, были подобраны методики исследования лексического строя речи детей и проанализированы результаты исследования.

Ключевые слова: активный словарь, коррекционно-развивающая работа, лексический строй речи, нарушение интеллекта, пассивный словарь.

В настоящее время увеличивается количество детей, имеющих речевые нарушения, среди которых выделяется категория с нарушением интеллекта. Умственная отсталость – это качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. При которой страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Такой диффузный характер патологического развития детей с умственной отсталостью вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности [2, с. 9-12].

Проблемой изучения и формирования речи детей с нарушением интеллекта занимались такие специалисты, как Е. В. Катаева, Т. Н. Волковская, Р. И. Лалаева, А. Н. Корнев, И. Ю. Левченко, Е. А. Екжанова, Т. В. Скребец и многие другие. В работах по развитию речи младших школьников с нарушением интеллекта актуальна проблема формирования словарного запаса и смысловой стороны речи у детей.

Целью исследования является выявление особенностей развития лексического строя речи детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Для достижения цели исследования были выдвинуты следующие задачи:

- рассмотреть психолого-педагогическую характеристику младших школьников с нарушением интеллекта;
- проанализировать особенности лексического строя речи детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта;
- рассмотреть методы исследования лексического строя речи младших школьников с нарушением интеллекта;

- проанализировать результаты исследования;
- подвести итоги исследования.

Для решения задач, поставленных в исследовании, использовались такие методы как: анализ литературы по изучаемой теме, описание данных, эксперимент и обработка результатов.

Исходя из МКБ-10, МКБ-11, нами выделены степени умственной отсталости: лёгкая; умеренная; тяжёлая; глубокая.

Основными признаками умственной отсталости в любой степени тяжести являются нарушения интеллекта и снижение социальной адаптации на фоне различных неврологических и психических проявлений, а также физические дефекты развития. Нарушения высшей нервной деятельности, недоразвитость психических процессов являются причиной ряда специфических личностных особенностей детей с умственной отсталостью. Их отличает ограниченность представлений об окружающем мире, примитивность интересов, потребностей и мотивов. Активность всех видов деятельности снижена.

С точки зрения развития речи дети с интеллектуальными нарушениями представляют собой очень неоднородную категорию. Среди них есть дети, которые не владеют языком; дети, которые владеют небольшим количеством слов и простых фраз; дети с формально хорошо развитой речью. Но все они связаны ограниченным пониманием обращенного языка, привязанностью к ситуации, с одной стороны, и отделением языка от деятельности, с другой.

Своевременное и правильное выявление речевых нарушений у детей с нарушением интеллекта помогает логопеду определить направления коррекционной работы. Основная задача логопеда при обследовании – правильно оценить все проявления речевой недостаточности ребёнка [2, с.15-25].

С целью изучения лексического строя речи у детей с нарушением интеллекта на базе ГБУ «Шахтерский детский дом-интернат для инвалидов с недостатками умственного развития» города Шахтерска нами был проведён констатирующий эксперимент. В эксперименте приняли участие дети младшего школьного возраста (Карина Ж., Вячеслав Н., Антон Л., Мария В., Глеб Н., Иван М.) с интеллектуальными нарушениями и логопедическим заключением с нарушениями речи.

Исследуя лексический строй речи детей при нарушении интеллекта использовались нижеперечисленные методики, направленные на изучение словарного запаса, уровня сформированности лексики, активного и пассивного словаря, а также выявление особенностей речевого развития.

1. Методика обследования словарного запаса детей И.А. Смирновой [4]. При выполнении данной методики у большинства детей наблюдаются затруднения, и им требуется помощь, а также наблюдается далёкая словесная замена. Высокий уровень развития словарного запаса не был

выявлен ни у одного ребёнка. У 12% (Иван М.) выявлен средний уровень словарного запаса. Наблюдаются пропуски в предложениях и недостаточное количество слов для признаков предметов. У 88% (Карина Ж., Вячеслав Н., Антон Л., Мария В., Глеб Н.) – низкий уровень словарного запаса. Состояние номинативного, глагольного и атрибутивного словаря находится на достаточно низком уровне. Понимание слов с противоположным значением и подбор антонимов происходит тяжело даже с помощью.

2. Методика выявления уровня сформированности лексики у детей Г.А. Волковой [1]. При выполнении методики у большинства детей наблюдается далёкая словесная замена. Высокий уровень сформированности лексики не был выявлен ни у одного ребёнка. У 25 % (Мария В., Иван М.) средний уровень сформированности лексики. Словарь числительных и предлогов, а также лексические парадигмы находятся на низком уровне. У 75% (Карина Ж., Вячеслав Н., Антон Л., Глеб Н.) – низкий уровень развития лексики. Состояние номинативного, глагольного и атрибутивного словаря на достаточно низком уровне. Также страдает словарь предлогов и числительных. Детям тяжело подбирать антонимы и выделять от целого часть.

3. Методика исследования лексики Н. В. Серебряковой, Л. С. Соломоховой [3]. При выполнении данной методики у большинства детей происходят трудности с выполнением заданий. Им практически всегда необходима помощь. Высокий уровень развития лексического строя речи не был выявлен ни у одного ребёнка. У 25 % (Мария В., Иван М.) средний уровень развития лексического строя речи. Испытывают затруднения в обобщающих понятиях и при подборе антонимов. У 75% (Карина Ж., Вячеслав Н., Антон Л., Глеб Н.) – низкий уровень развития лексического строя речи. Наблюдаются затруднения с определением части как тела, так и предмета. Словарь прилагательных и глаголов находится на достаточно низком уровне. Испытывают трудности в названиях профессий и обобщающих понятиях.

4. Методика диагностики устной речи младших школьников [5]. При выполнении методики дети столкнулись с трудностями в выполнении заданий. Они нуждались в стимулирующей помощи. У 50% (Карина Ж., Мария В., Иван М.) средний уровень развития устной речи. Наблюдаются нарушения звукопроизношения и связности речи. Испытывают затруднения в звуковом анализе. У 50% (Вячеслав Н., Антон Л., Глеб Н.) низкий уровень развития устной речи. Наблюдаются нарушения фонематического восприятия, звукопроизношения и словообразования. Испытывают затруднения в звуковом анализе, а также страдает артикуляция.

Таким образом, в ходе исследования лексического строя речи у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта было

использовано четыре методики, описанные выше. При исследовании словарного запаса, уровня сформированности и развития лексики, а также развитие устной речи детей, мы выявили недостаточное развитие как активного, так и пассивного словарного запаса. Уровень развития лексического строя речи детей с нарушением интеллекта можно охарактеризовать, как низкий. Исходя из полученных результатов, детям с нарушением интеллекта необходима коррекционно-развивающая помощь по повышению уровня лексического строя речи с учётом индивидуальных особенностей.

Список литературных источников

1. Волкова Г.А. Методика выявления уровня сформированности лексики у детей / [Электронный ресурс]. – URL: <https://goo.su/Axz6eS> (дата обращения 20.12.2022).
2. Зикеев А.Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ. – М.: Академия, 2004.
3. Серябкова Н.В., Л.С. Соломохова. Методика исследования лексики / [Электронный ресурс]. – URL: <https://goo.su/J5NdEZP> (дата обращения 23.12.2022).
4. Смирнова И.А. Методика обследования словарного запаса детей / [Электронный ресурс]. – URL: <https://goo.su/UDJC5Ze> (дата обращения 23.12.2022).
5. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / [Электронный ресурс]. – URL: <https://goo.su/9J8qQ> (дата обращения 22.12.2022).

УДК 376

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ

*Немойтина Т.В., студент 2 курса магистратуры
Научный руководитель: Кузнецова Е.С., кандидат психол. наук,
заведующий кафедрой психологии АНО ВО «МГЭУ»
г. Москва, РФ*

Аннотация: в работе проведен анализ точек соприкосновения между инклюзивным и поликультурным образованием, отмечается, что в их основе лежит две взаимосвязанные стратегии: культурно-стандартная образовательная стратегия и стратегия межкультурного образования. Автор показывает некоторые сложности, которые возникают в реализации инклюзивного образования с учетом многоязычия, полиэтничности обществ, проблем гендерного неравенства.

Ключевые слов: инклюзивное образование, этнокультурный подход, поликультурное общество, поликультурное образование

В исследованиях последних лет мы находим много интересных материалов о развитии инклюзивного образования в условиях поликультурного сообщества. Нельзя утверждать, что поликультурность

является фактором, способствующим беспрепятственному развитию инклюзивного сообщества. Зачастую возникают сложности, связанные с межэтническим напряжением в обществе, этническими предрассудками, отсутствием готовности педагогов осуществлять образовательную деятельность в поликультурном пространстве.

Прежде всего, рассмотрим понятие «поликультурное образование» в международных словарях [7; 8]. Такое образование подразумевает организацию образовательного процесса, включающего учет этнокультурных особенностей, религиозных взглядов учащихся, их мировоззрения и миропонимания. При этом понятие «культура» мы рассматриваем в широком смысле. Это не только объекты материальной и нематериальной культуры (произведения искусства, национальное творчество, одежда, скульптура и др.). В образовательном дискурсе, особенно, с точки зрения зарубежного подхода, культурное разнообразие может быть расовым, этническим, языковым, а также включать наличие ограниченных возможностей здоровья. Поликультурное образование предполагает, что особенности обучения и мыслительной деятельности учащихся находятся под влиянием их культурного наследия, самобытности, индивидуальных психологических особенностей, а для эффективного обучения учащихся разных культур требуются особые образовательные подходы. Таким образом, поликультурное образование направлено на достижение эффективности в обучении учащихся разных культур, а также на формирование гуманной и этнотолерантной среды обучения.

Таким образом, мы видим, что между поликультурным и инклюзивным образованием существуют точки соприкосновения. Рассмотрим их подробнее:

1. Поликультурное образование подразумевает установление гуманных отношений в группе учащихся, проявление толерантности и эмпатии к учащимся других этносов, испытывающим сложности при обучении в новой социокультурной среде.

2. Поликультурное образование предполагает учет разнообразных потребностей учащихся, их языковой картины мира, психолингвистических особенностей и познавательных возможностей.

3. Педагоги системы поликультурного образования строят образовательный процесс с акцентом на ведущие этнопедагогические идеи, при этом гармонично сочетая их с ценностями мировых культур.

4. Поликультурное образование подразумевает создание такой образовательной среды, в которой учащиеся разных этносов могут выразить себя в творческой и учебной жизни, а педагоги поддерживают их в этом.

5. Поликультурное образование основано на культурно-стандартной образовательной стратегии (передача и усвоение знаний о

культурах, обычаях и традициях разных этносов; укрепление взаимоотношений в поликультурной группе через понимание межэтнических различий) и стратегии межкультурного образования (использование технологий и методов обучения, которые позволяют учащимся идентифицировать себя в процессе межкультурного обучения) [1; 2; 4; 5].

Однако существуют некоторые сложности для развития инклюзивного образования в условиях многоязычия и поликультурного общества. Рассмотрим эти трудности на примере некоторых стран. Г. Хьюэрта описывает такую проблему в развитии инклюзивного образования в США, как обобщение и унификация педагогами культурных особенностей латиноамериканцев, афроамериканцев, американских индейцев, выходцев с тихоокеанских островов и азиатов. Тем самым, такие педагоги используют в процессе обучения заранее «предписанные стратегии», которые не подразумевают учет уникального этнического мира учащихся, а, значит, отсутствует инклюзивный подход к обучению [6].

Россия по праву считается поликультурной страной. В ней проживают более 200 национальностей. В советское время практически не было конфликтов между национальными республиками. Право на самоопределение многих бывших республик, которое вылилось в их отделение от России, вызвало немало этнических, гендерных проблем. Это можно показать на примере Кыргызстан. К примеру, З. И. Кочорбаева отмечает такую серьезную проблему, как рост гендерной диспропорции среди педагогов дошкольных образовательных организаций, раннее выбывание девочек из системы образования в связи с вступлением в брачные отношения [3]. Другая проблема – низкий уровень грамотности, который ведет к безработице, уязвимости населения, миграции. Дети трудовых мигрантов оказываются в сложной ситуации, и, порой, исключены из системы образования. В 2018 году Правительство Республики Кыргызстан разработало Концепцию по внедрению инклюзивного образования, направленную на создание равного доступа всех детей к образовательным услугам в обычных дошкольных и общеобразовательных учреждениях. В Концепции развития образования Республики подчеркивается необходимость взаимодействия полиэтнических сообществ, развитие этнического, культурного и религиозного разнообразия через расширение многоязычного образования на всех ступенях образования Кыргызстана.

Выводы. Проблемы этнокультурного подхода в инклюзивном образовании стали предметом исследования ученых совсем недавно. Анализ существующих трудов позволяет заключить: во-первых, эффективность этнокультурного подхода детерминирована законодательными актами государства, гарантирующими равенство личности любой национальности и расы; во – вторых, сложившейся

культурной средой и этническим своеобразием. Концепция поликультурного образования вносит свой вклад в развитие инклюзивного и, главное, культурно разнообразного общества.

Список литературных источников

1. Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Оценка инклюзивного процесса как инструмент проектирования инклюзии в образовательной организации [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2021. – Том 26. – № 5. – С. 116-126. – DOI:10.17759/pse.2021260509
2. Быстрова, Ю.А. Развитие социальной компетентности у подростков с ОВЗ в условиях инклюзивного образования / Ю.А. Быстрова // Психологическая наука и образование. 2022. – Т.27. – №6. С.102-114. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270608>
3. Кочорбаева, З. И., Пригода, Н. П., Орестис, С. Гендерное и инклюзивное измерение образования в Кыргызской Республике. Аналитический обзор. – Бишкек, 2016 – 56 с
4. Bystrova Yu.A., Kovalenko V.Ye, Zan O. Condiciones psicológicas y pedagógicas para el desarrollo de competencias predictivas de los alumnos de primaria con discapacidad intelectual mediante bellas artes. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 33, n. 00, p. e022019, 2022. DOI: 10.32930/nuances.v33i00.9497.
5. Bystrova Yu., Kovalenko V., Kazachiner O. Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments // Journal for Educators, Teachers and Trainers. 2021. Vol. 12(3). P. 101—114. DOI:10.47750/jett.2021.12.03.010
6. Huerta, G. Barriers to the implementation of multicultural education in a secondary teacher preparation program. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.jstor.org/stable/40364418>
7. Moore, D. Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu [Электронный ресурс]. – URL: http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_70.pdf.
8. The Glossary of Education Reform [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: <https://www.edglossary.org/multicultural-education/>

ПРОФИЛАКТИКИ ДИСГРАФИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР ПОСРЕДСТВОМ КИНЕТИЧЕСКОГО ПЕСКА

*Никитюк Ю.А., студентка 1 курса магистратуры
Научный руководитель: Ручица Т.С., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: в статье анализируется система профилактики нарушений письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, а также раскрываются возможности использования кинетического песка, как одного из методов пескотерапии в профилактике дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи (ОНР), дисграфия, кинетический песок, дети старшего дошкольного возраста.

Дети с общим недоразвитием речи (далее ОНР), в связи с нарушением формирования всех компонентов речевой системы, склонны к повышенному риску нарушений письма.

Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма (Р.И. Лалаева) [2].

По Хватцеву М.Е. дисграфия делится на следующие виды:

1. Дисграфия на почве акустической агнозии и нарушений фонематического слуха (неточное слуховое дифференцирование, подмена букв, обозначающих близкие звуки, нарушение обозначения мягкости согласных при письме, пропуски и перестановки букв).

2. Дисграфия, связанная с нарушениями устной речи (смешение, замена, пропуск букв, ребенок пишет так, как слышит).

3. Дисграфия вследствие нарушения ритма произношения (недостаточное развитие чувства слухового ритма, пропуск гласных и слогов).

4. Оптическая дисграфия (незрелость зрительно-пространственных функций; искаженное воспроизведение букв при письме, замена и смешение графически сходных букв).

5. Дисграфия при афазии (моторной, сенсорной) [2].

Ориентируясь на виды дисграфии и причины их вызывающие можно проводить профилактические мероприятия с дошкольниками с ОНР.

Л. Г. Парамонова в своих работах предлагает проводить профилактические мероприятия в раннем возрасте, младшем, среднем и старшем дошкольном возрасте. В среднем и старшем дошкольном возрасте, автор указывает на необходимость разработки основного

содержания профилактической работе, которое направлено на устранение возможных предпосылок дисграфии у детей. Работа, в этом случае, должна быть направлена на обучение слуховому различению звуков речи; устранение звукозамен в устной речи; обучать простейшим видам фонематического разбора слов; развитие оптических и пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза, формирование грамматических систем словоизменения и словообразования; восстановление словарного запаса [3].

А.Н. Корнев разделяет предупреждение дисграфии на первичную и вторичную. Первичная профилактика заключается в устранении основных причинных факторов, связанных с дисграфией. Основой вторичной профилактики является своевременное выявление детей «группы риска» и проведение с ними коррекционно-профилактической работы, коррекция фонетических и фонематических нарушений и формирование функциональной основы письменной речи [1].

На сегодняшний день, одним из направлений профилактики нарушений письма является использование современных технологий. Многие авторы отмечают значительный потенциал развития современных технологий, что дает гораздо больший экспериментальный опыт. Прежде всего, это работы исследователей и практиков М.А. Поваляевой, М.И. Чистяковой, Е.А. Пожиленко, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, В.М. Акименко, Т.М. Грабенко и других.

Одной из технологий в работе логопеда с дошкольниками с ОНР, зарекомендовавшей себя с положительной стороны является арт-терапия. Арт-терапия это метод развития и коррекции посредством искусства, художественного творчества.

Об эффективности применения арт-терапии в работе с детьми с речевыми нарушениями писали Э.Э. Большебратской, Е.В. Гарновой, Т.М. Грабенко, Н.В. Зеленцовой-Пешковой, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Е.Ю. Конаныхиной, Т.А. Петрик, Н.А. Сакович, А. Шиманской и др. Песочная терапия (пескотерапия) как одно из направлений арт-терапии активно применяется логопедами с целью не менять и не переделывать ребенка, не учить его специальным поведенческим навыкам, а дать ребенку возможность быть самим собой.

Карпенкова К.Н. и Мелешко Т.М. раскрывают нетрадиционные подходы к коррекции нарушений письменной речи, используя в логопедической работе кинетический живой песок «Kinetic Sand» и смесь для лепки «Bubber» для моделирования, построения алгоритмов и эталонных схем. Эти методики могут быть использованы при коррекции различных видов дисграфии, на каждом этапе коррекционной работы [4].

В последнее время, учителя-логопеды в своей работе используют методы и приемы коррекционно-профилактической работы, способствующие развитию у детей интереса к изучаемому материалу,

кинетический песок является одним из таких методов в работе по профилактике оптической дисграфии.

Кинетический песок – необыкновенный материал для детского творчества. Так же он имеет название «живой песок», и как не странно: по внешнему виду и свойствам он напоминает мокрый морской песок, но стоит только взять его в руки, как он «утекает» сквозь пальцы. Он подвижен, как сухой песок, но обладает свойствами мокрого песка, так как имеет довольно неплотную консистенцию.

Достоинством кинетического песка является перенос традиционной педагогической деятельности в песочницу, что приносит больший воспитательный и образовательный результат, чем стандартные формы обучения. В процессе работы с песком у детей значительно повышается желание учиться чему-то новому, экспериментировать и работать самостоятельно. В песочнице развивается «тактильная» чувствительность как основа для развития «ручного интеллекта». Все познавательные функции (восприятие, внимание, память, мышление, а также речь и моторика) развиваются более гармонично и интенсивно.

С помощью кинетического песка решаются следующие задачи для профилактики оптической дисграфии:

- развитие тактильно-кинетической чувствительности и мелкой моторики рук;
- снимает мышечное напряжение;
- совершенствование зрительно-пространственной ориентировки и языковых навыков;
- помощь в овладении навыками звуко-слогового анализа и синтеза;
- развитие слуха и фонематического восприятия;
- помощь в изучении букв, овладении навыками чтения и письма.

Этот метод эффективен, так как у детей старшего дошкольного возраста быстро формируется произвольное поведение, активно развивается воображение, предприимчивость, повышается интерес и любознательность; стабильное эмоциональное состояние; с развитием тактильно-кинестетической чувствительности и мелкой моторики дошкольники учатся слушать себя и выражать свои чувства, что способствует развитию речи, произвольного внимания и памяти.

Рассмотрим, некоторые игры в песочнице на практической деятельности логопеда с применением кинетического песка с целью создания условия для предупреждения оптической дисграфии у старших дошкольников с ОНР.

1. «Волшебный ветерок». В песочницу насыпьте немного песка, чтобы при сдувании было видно дно. Ребенок дует в коктейльную трубочку и «рисует» предложенные логопедом буквы на песке с дорожек..

2. «Найди букву и назови». Логопед прячет в песок пластмассовые буквы. Задача ребенка - найти и назвать все буквы. Эту игру можно

усложнить, дав такие инструкции, как: «правый верхний угол», «левый нижний угол».

3. «Рисунки на песке». Буква с недостающим элементом написана на песке, ребенку нужно дописать букву. Можно предложить заменить одну букву на другую. Пишем на песке заданные буквы, слоги, слова [4].

Таким образом, использование качественно нового подхода к применению пескотерапии, как способа профилактики дисграфии, реализует все средства по преодолению нарушений речи и составляет базу овладения знаниями, навыками и умениями у детей. Следует отметить, что комплексное и систематическое использование пескотерапии в обучении детей с ОНР является целенаправленным методом профилактики возможных отклонений в развитии письменной речи.

Список литературных источников

1. Артемова, Е. Э. Особенности формирования просодики у дошкольников с речевыми нарушениями. Монография [Текст] / Е. Э. Артёмова. – М. : МГГУ им. М. А. Шолохова, 2008. – 123 с.
2. Безруких, М. М., Крещенко, О. Ю. Психофизиологические механизмы формирования навыка письма у детей 6-7 и 9-10 лет [Текст] / М. М. Безруких, О. Ю. Крещенко, // Новые исследования. – 2013. – 19 с.
3. Глухов, В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов [Текст] / В. П. Глухов. – М. : АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
4. Карпенкова, К.Н. Песочная терапия как средство коррекции нарушений письменной речи технология коррекции письменной речи / К.Н. Карпенкова, Г.М. Мелешко // Инновационные методики преподавания: практическое применение сборник статей по материалам 1 городской научно-практической конференции по педагогике с международным участием, 2015. – 269 с.

УДК 376

РОЛЬ МЕТОДА АРТ-ТЕРАПИИ В СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

*Панкова Ю.В., студентка 2 курса бакалаврита
научный руководитель: Дерипас Н.В., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: данная статья посвящена проблеме социальной адаптации детей с нарушением зрения. Дана характеристика проблемам, вызванным зрительной дисфункцией. Проведён теоретический анализ арт-терапии как метода социально-психологической поддержки на основе работ учёных. Доказана роль метода арт-

терапии в формировании навыков социального взаимодействия у детей с нарушением зрительной функции.

Ключевые слова: дети с нарушением зрения, зрительная дисфункция, метод арт-терапии, социально-психологическая адаптация.

В последние годы современное общество характеризуется быстрыми экономическими преобразованиями, ростом личностной и профессиональной мобильности, изменением базовых ценностей и потребностей человека, при этом демократизация всех сфер жизнедеятельности людей становится все более явной.

В связи с этим возникает необходимость создания равных возможностей для самореализации каждого человека, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья, их образования, развития индивидуальных способностей и успешной адаптации в обществе.

В соответствии с данными ВОЗ ежегодно увеличивается количество детей с нарушением зрительной функции. Рост числа расстройств зрения у детей связан с различными причинами, как врождёнными, так и приобретёнными: увеличением учебной, психоэмоциональной нагрузки, а также перенапряжением зрительной системы ребёнка.

Актуальность данной проблемы объясняется тем, что зрение играет важную роль в жизнедеятельности человека, поскольку зрительные ощущения дают наибольшее количество информации из окружающего мира. Они позволяют ориентироваться в пространстве, контролировать выполняемую деятельность и наслаждаться эстетическими впечатлениями.

Нарушение зрительной функции оказывает влияние на психофизическое развитие ребёнка, часто приводит к ряду последствий, проявляющихся в форме сенсорной, эмоциональной и социальной депривации, что может вызвать трудности в пространственной ориентации и социально-психологической адаптации.

Необходимо отметить, что для детей, имеющих зрительную дисфункцию социально-психологическая адаптация в образовательном пространстве может быть достаточно трудной. Как правило, они испытывают затруднения в общении, получении информации, обучении, овладении навыками самообслуживания, что является препятствием и одной из главных проблем для эффективной интеграции, поэтому требует психологической помощи.

По мнению И. П. Волковой, основными направлениями социально-психологической работы с детьми, имеющими проблемы со зрением, являются преодоление психологических барьеров, гармонизация отношений с окружающими, повышение адаптивных возможностей, и личностное саморазвитие [4]. Всем этим критериям соответствует метод арт-терапии, который обеспечивает гармоничное развитие личности, способствует повышению уровня познавательных процессов и

стабилизирует психоэмоциональное состояние детей с зрительной дисфункцией в процессе социально-психологической адаптации.

Так, Борисова Н.А. и Беляева О.Н., проводившие экспериментальное исследование с использованием различных техник арт-терапии (рисование на мокрой бумаге, свечой и акварелью, кляксография, рисование пальцами и ладошками, рисование с закрытыми глазами) у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения отмечали, что дети проявляли заинтересованность в процессе рисования, у них повышалась работоспособность и усидчивость. Кроме того, наблюдалось улучшение мыслительных и коммуникативных процессов [3].

По словам А.А. Бодровой, одной из разновидностей арт-терапии, которая в настоящее время получила особый интерес у специалистов, является песочная терапия [1]. Для детей с глубокими нарушениями зрения, основным компенсаторным механизмом, помимо слухового, является тактильный, который в большей степени задействован в песочной терапии. О.И. Гроза полагает, что основными целями применения песочной терапии в работе с детьми данной категории являются: улучшение моторики мелких мышц, развитие эмоциональной и познавательной сферы, социальных навыков и профилактика дезадаптации [5]. Песочная терапия имеет много достоинств, включая развитие креативности и творческого потенциала, возможность проведения занятий в игровой форме и широкий круг применения с детьми с различными нарушениями в развитии.

Еще один способ использования методов арт-терапии для развития тактильного восприятия у детей с глубокой зрительной дисфункцией - это лепка из глины. Согласно мнению О. Н. Князьковой и А. А. Наумовой, данная техника способствует развитию мелкой моторики, творческого мышления, коммуникативных навыков, логического мышления, а также снижению уровня тревожности и гармонизации эмоционального состояния [6].

Применение метода изотерапии, является широко распространенным арт-терапевтическим приемом. Рисование помогает детям с нарушениями зрения выразить свои эмоции и чувства, которые они не могут выразить словами, через изображения. Кроме этого, улучшают координацию движений и мелкую моторику. Использование данного метода у детей с глубокой зрительной дисфункцией имеет свои особенности. В. М. Бойко отмечал, что техники рисования следует использовать в работе со слабовидящими, методы музыка- и сказкотерапии лучше работают со слепыми [2].

Н. В. Мжельская отмечала положительную динамику в коррекционной работе по формированию эмоциональной сферы, развитию уверенности в себе и самосознания у детей дошкольного возраста с

нарушением зрения при использовании рисования, лепки из соленого теста, танцев и сказкотерапии [7].

Опыт практической работы О. В. Сажинной и Т. И. Поповой с детьми, которые имеют проблемы со зрением, показал, что мульттерапия является одним из инновационных направлений коррекционной работы с этой категорией детей. В рамках этого подхода дети совместно с педагогами создавали пластилиновые мультфильмы, что способствовало улучшению развития моторики мелких мышц, познавательных процессов, творческой самореализации, коммуникативных навыков, учебной мотивации и социальной адаптации. Создание мультфильма задействует зрительный, слуховой и тактильный анализаторы.

Таким образом, одним из подходов по преодолению проблемы социально-психологической адаптации детей с нарушением зрения является метод арт-терапии, способствующий преодолению психологических барьеров, повышению адаптивных возможностей, развитию навыков социального взаимодействия, улучшению межличностных отношений с окружающими и, как следствие, эффективной интеграции в образовательное пространство.

Список литературных источников

1. Бодрова, А. А. Коррекция нарушений психологического развития у детей с нарушением зрения / А. А. Бодрова // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Челябинск, 2018. – С. 113–115.
2. Бойко, В. М. Арт-терапия как средство коррекции агрессивного поведения у детей с нарушениями зрения / В. М. Бойко // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. 2015. – С. 28–30.
3. Борисова, Н. А. Арт-терапия как средство развития воображения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения / Н. А. Борисова, О. Н. Беляева // Череповецкие научные чтения – 2012: материалы Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. Н. П. Павлова. 2013. – С. 19–21.
4. Волкова, И. П. Психосоциальные факторы адаптации и интеграции в общество лиц с глубокими нарушениями зрения / И. П. Волкова // Человек и образование. 2009. – № 3 – (20). – С. 159–164.
5. Гроза, О. И. Развитие эмоциональной сферы детей с ОВЗ методами песочной терапии / О. И. Гроза // Евразийский союз ученых. – 2015. – № 10–1 (19). – С. 138–140.
6. Князькова О. Н. «Волшебные занятия»: методы арт-терапии в художественном образовании детей с нарушением зрения / О. Н. Князькова, А. А. Наумова. // Психология и педагогика: современные методики и инновации, опыт практического применения: сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции / отв. ред. Е. М. Мосолова. Самара, 2017. – С. 94–101.
7. Мжельская, Н. В. Особенности формирования эмоционального компонента образа мира детей с нарушениями зрения средствами арт-терапии / Н. В. Мжельская // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы,

перспективы: материалы Всероссийской (заочной) научно-практической конференции. Барнаул, 2016. – С. 152–153.

8. Началджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности. / А.А. Началджян– Ереван: ЭПО, 1988. – 262с.

УДК 316.624

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ПОВЕДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПМПК

*Романив Е.О., студентка 2 курса бакалавриата
научный руководитель: Дерипас Н. В., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: данная статья посвящена проблеме развития личности детей с нарушениями поведения. Раскрыта роль психолого-медико-педагогической консультации в определении образовательного маршрута для детей с девиантным поведением. Дана характеристика особенностей поведения детей с данным отклонением. Выделены необходимые условия воспитания и обучения детей с нарушениями поведения.

Ключевые слов: дети с поведенческими нарушениями, психолого-медико-педагогическая консультация, образовательный маршрут, девиантное поведение.

В последние годы в системе образования остро стоит вопрос обеспечения полноценного и эффективного образования детей с девиантным поведением.

В психолого-медико-педагогическую консультацию (далее – ПМПК) обращаются родители (законные представители) с целью определения оптимального образовательного маршрута для обучающихся с особыми образовательными потребностями, среди которых и обучающиеся с поведенческими нарушениями.

Следует отметить, что именно эти нарушения являются противопоказанием для обучения таких детей в школьных коллективах. На данный момент единственной формой обучения, которая может быть рекомендована ПМПК, является индивидуальный учебный план [1,5,6,7].

Стоит обратить внимание на то, что некоторые виды отклоняющегося поведения могут переходить с крайней границы нормы в болезнь.

В большинстве случаев девиантное поведение подростков – это их реакция на стиль семейного воспитания и трудную жизненную ситуацию, возникшую в семье [3]. Большинство подростков, которых мы относим к данной категории, не посещали учебное заведение, употребляли табак,

алкоголь, имели опыт употребления наркотиков, опыт бродяжничества, совершали антисоциальные поступки и преступления. Свой опыт совершения преступлений (чаще кражи, хулиганство) воспитанники не скрывают от взрослых [2; 4].

И безусловно, таким детям нужна помощь: педагогическая, социально-психологическая, реабилитационная и. т.д.

Так, за 2020-2021 учебный год на территории Донецкой Народной Республики из обследованных в ПМПК детей, выявлено 2,8 % – с нарушениями поведения. В 2021-2022 учебном году процент детей с девиантным поведением составил 2,5 %. Количество обследованных в 2022-2023 учебном году существенно уменьшилось в связи с обострением военных действий на территории Республики, однако процент выявленных детей с отклоняющимся поведением остался без изменений.

Несмотря на относительно небольшой процент детей с нарушениями поведения среди общего количества детей с нарушениями психофизического развития достаточно остро стоит вопрос определения образовательного маршрута. Поскольку в силу особенностей психофизического развития таким детям противопоказано обучение в коллективе, но в тоже время, учитывая норму интеллектуального развития, индивидуальный учебный план не может в полной мере обеспечить освоение образовательной программы.

Особо остро вопрос определения образовательного маршрута стоит для детей с нарушениями поведения, которые относятся к числу детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения, ввиду отсутствия специализированных учреждений интернатного типа.

Выявление наиболее «уязвимых» сфер психического развития, которые потенциально могут выступать как причинами, так и стабилизаторами проблемного поведения, является необходимым условием успешной коррекции поведенческих нарушений, в том числе через создание специальных условий в образовательных организациях. Важнейшими принципами эффективной профилактической и коррекционной работы выступают комплексность, приоритет совместно выработанных норм взаимоотношений: доброжелательности, уважения, взаимопонимания, поддержки, активной заинтересованности и вовлеченности несовершеннолетних в процесс коррекции и ресоциализации, исключение методов и приёмов психологического давления как средства решения проблем [9].

Опираясь на вышеизложенное можно сделать вывод, что дети данной категории нуждаются в особых условиях воспитания и обучения и требуют специального педагогического подхода.

➤ При сохранности интеллекта, дети с девиантным поведением способны получить общее образование.

➤ Дети данной категории нуждаются в особых условиях воспитания и обучения и требуют специального психолого-педагогического подхода и медицинского сопровождения.

➤ Наряду с медикаментозной терапией необходимо оказание и предоставление комплексной специальной психологической, социально-педагогической помощи: проведение социально-педагогической коррекции с учётом индивидуальных потребностей каждого ребёнка, социально-психологической диагностики; социальной, психологической, педагогической реабилитации, психолого-педагогических мероприятий: трудотерапии, развитие прикладных способностей, ЛФК и т.д.

➤ Наполняемость классов должна быть минимизирована: 5-7 чел.

➤ Учитывая особенности детей с социализированным расстройством поведения, целесообразна организация особых условий воспитания и обучения в учреждениях «закрытого типа» или организация обучения по индивидуальному учебному плану [8].

Положительные результаты деятельности специалистов в рамках профилактики девиантных форм поведения достигаются путем создания условий для развития самосознания и гармонизации личности несовершеннолетних, компенсации девиаций личностного развития и замены неадекватных форм поведения альтернативными, социально приемлемыми паттернами и функциональными жизненными стратегиями.

Список литературных источников

1. Делибалт, В.В. Вариативные модели деятельности психолого-медико-педагогических комиссий в контексте работы с несовершеннолетними с девиантным поведением / В.В. Делибалт, А.В. Дегтярев // Итоги и перспективы реализации важнейших положений национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы: Сборник материалов конференции / Под ред. З.Ф. Драгункиной, В.В. Рубцова, Г.В. Семьи, А.С. Дубовик, А.А. Шведовской – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. – С 117-118.
2. Змановская, Е.В. Девиантное поведение личности и группы: Учебное пособие. / Е.В. Змановская, В.Ю. Рыбников – СПб.: Питер, 2010. – 352 с.
3. Змановская, Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения. / Е.В. Змановская – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.
4. Лишин, О.В. Норма и патология личностного развития (основы профилактики и коррекции : монография. / О.В. Лишин, А.К. Лишина– М.: АПКиППРО, 2009. – 316 с.
5. Организация деятельности психолого-медико-педагогических комиссий в условиях реализации ФГОС для детей с ОВЗ. Методические рекомендации / Под общ. ред. Е.Н. Кутеповой, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2017. – 108 с.
6. Организация деятельности системы ПМПК в условиях развития инклюзивного образования / Под общей ред. М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М., АРКТИ, 2014. – 368 с.
7. Методические рекомендаций по организации обследования детей с тяжелыми и легкими поведенческими нарушениями и созданию для них специальных образовательных условий / С.В. Алехина и др. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ. 2017. – 116 с.
8. Методические материалы по признакам девиаций, действиям специалистов системы образования в ситуациях социальных рисков и профилактике девиантного поведения обучающихся. – М.: МГППУ, – 2018.

9. Навигатор профилактики девиантного поведения // МГППУ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://mgppu.ru/about/publications/deviant_behaviour (Дата обращения: 13.06.2019).

УДК 371

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ВОЛОНТЁРСТВА В СУРГУТСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Седова Е.А. студентка 2 курса

*Научный руководитель: Муллер О. Ю., канд.пед. наук, доцент
БУ ВО ХМАО – Югры «СурГУ»,
г.Сургут, РФ*

Аннотация: В данной статье рассматривается важность развития инклюзивного волонтерства в Российской Федерации, на примере проекта по созданию инклюзивного сообщества «Общение без границ» в Сургутском государственном университете. Из полученных результатов можно сделать вывод, что подобные добровольческие движения направлены на развитие социальной сферы создание комфортной среды для самореализации, развития и коммуникации всех участников образовательной среды.

Ключевые слова: инклюзивное волонтерство, коммуникация, студент, нарушение слуха, социальный проект, взаимопонимание.

«В работе с людьми с особыми потребностями мы увидели, что само предложение стать волонтером, то есть активным участником события, а не «объектом» благотворительности, является мощным стимулом как для самих людей с ОВЗ, так и для их семей». Благотворительный фонд «Ангел», Ставропольский край, город

В ряде университетов с целью реализации индивидуализированного социального сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья применяется такая форма сопровождения, как инклюзивное волонтерское движение среди студентов [3; 4]. Такое движение помогает социализации обучающихся с ограничениями здоровья и более тесному взаимодействию с ними остальных студентов, развивает процессы интеграции в молодежной среде [1].

Инклюзивное волонтерство представляет собой лишь часть феномена волонтерства - общественно полезной деятельности [2].

Чаще всего инклюзивное волонтерство рассматривают в двух направлениях:

1. Инклюзивное волонтерство, в котором человек с ограниченными возможностями здоровья выступает субъектом волонтерской деятельности

и источником помощи и поддержки для окружающих и местного сообщества и приобретает социальные навыки и социальные связи, которые помогают ему справляться с собственными сложностями.

2. Инклюзивное волонтерство, в котором человек с ограниченными возможностями здоровья выступает объектом волонтерской деятельности, получателем помощи и поддержки волонтеров. Инклюзивное волонтерство в таком понимании подразумевает специально созданную и обученную группу волонтеров, ведущую работу с людьми с инвалидностью, направленную на их социализацию и социальную реабилитацию.

Важна разработка и реализация проектов, направленных, собственно, на вовлечение людей с особенностями в волонтерскую деятельность, где инклюзивное волонтерство выступает одновременно целью, миссией и механизмом проекта [5; 6].

Примером является проект по созданию инклюзивного сообщества «Общение без границ» в Сургутском государственном университете.

Цель проекта — создание инклюзивного студенческого сообщества, деятельность которого направлена на развитие инклюзивной среды для преодоления социальной изолированности студентов с нарушением слуха через работу волонтерского движения и проведения совместных мероприятий.

Было проведено исследование – «Адаптация в ВУЗе студентов с нарушением слуха», результатами которого являются ответы на следующие вопросы: «С какими трудностями Вы больше всего столкнулись в вузе?», «Желаете ли вы участвовать в различных мероприятиях университета?», «Нужен ли Вам сурдопереводчик для сопровождения в вузе?».

Исходя из результатов исследования, можно сделать вывод, о том, что студенты с нарушением слуха сталкиваются с проблемой взаимопонимания в отношениях с другими студентами и преподавателями, а также возникают сложности с усвоением новых учебных дисциплин, трудности, связанные с высокой требовательностью преподавателей, и тем, что не всегда удается, верно, выстроить отношения с преподавателями.

Опрашиваемые студенты отмечают большую поддержку со стороны других студентов, волонтеров и кураторов, при возникновении различных трудностей.

Большая часть опрашиваемых студентов с нарушением слуха, желают участвовать в различных мероприятиях университета и все опрашиваемые отмечают необходимость сопровождения сурдопереводчика.

Исходя из общих результатов исследования, для преодоления барьера в общении между слышащей и неслышащей молодежью и создания комфортной среды для самореализации всех участников

образовательного процесса, перед проектом были поставлены следующие задачи:

- обучение волонтеров сообщества основам русского жестового языка на курсе, разработанном студенткой вуза с нарушением слуха;
- создание информационного канала «Инклюзивное волонтерство в университете» в социальных сетях;
- проведение коммуникативного тренинга, направленного на разрушение психологического и коммуникативного барьера между людьми с ограничениями здоровья и обществом;
- организация и проведение форума, содействующего социальной адаптации студентов с нарушением слуха, в котором примут участие как студенты без ограничений здоровья, так и студенты с ограничениями.

Целевой аудиторией являются студенты. Длительность реализации проекта составляет 4 месяца.

Результат: 10 волонтеров, включая студентов с нарушением слуха, готовых делиться собственным опытом, активно участвовать в общественной жизни.

Таким образом, развитие инклюзивного волонтерства, играет важную роль в создании комфортной образовательной среды и развитии Российской Федерации. В Сургутском государственном университете отсутствует сурдопереводчик и из-за этого студенты не имеют возможности для должной коммуникации. Поэтому для создания комфортной среды и коммуникации всех участников образовательного процесса, важно развивать добровольческую деятельность не только в обществе, но и конкретно в Сургутском государственном университете. Создание волонтерских (добровольческих) организаций будет способствовать активному участию студентов в общественной жизни, реализации потенциалов учащихся и увеличению доли граждан, вовлеченных в волонтерскую деятельность.

Список литературных источников

1. Арт-волонтерство, помощь детям, городской транспорт без преград: программа акселерации проектов – эволюция добра в нашей жизни // Официальная группа Ассоциации волонтерских центров в социальной сети «ВКонтакте». URL.: <https://vk.com/@avcrf-art-volonterstvo-pomosch-detyamgorodskoi-transport-bez-preg>
2. Инклюзивное добровольчество. Интервью с Алексеем Транцевым // Публикация Фонда Президентских грантов на ресурсе «Яндекс. Дзен». URL.: <https://zen.yandex.ru/media/id/5adda52b48267728b1dcc73e/inkliuzivnoedobrovolchestvo-5c04fdac2c350403d6d158c7>.
3. Ахметзянова А. И. Инклюзивная практика в высшей школе / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева, А. Т. Курбанова. – Казань: Изд-во Казанского федерального ун-та, 2015. – 224 с.
4. Муллер О.Ю. Инклюзивное образование в высшей школе: проблемы и решения / О.Ю. Муллер, Ф.Д. Рассказов // Север России : сборник научных трудов / Всерос. научно-практ. конф. (Сургут, 25 мая 2017 г.). – Сургут: ИЦ СурГУ, 2017. – С. 66-70.

5. Педагогика и психология инклюзивного образования: уч. пособие / Под ред. Д.З. Ахметова. – Казань: Познание, 2013. – 204 с.
6. VoluntaryWorker. Добровольческий портал. URL.: <http://www.voluntaryworker.co.uk>.

УДК376.37

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Григоренко Е.В., студентка 1 курса магистратуры
Научный руководитель: Кузьмина В.А., старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», институт педагогики
г. Донецк, ДНР, РФ*

Аннотация: в статье рассматривается современная характеристика таких понятий как «связная речь», «моделирование», «наглядное моделирование». Представлены особенности связной речи у дошкольников с ОНР. Описана модель логопедической диагностики связной речи. Составлена схема по формированию связной речи посредством метода наглядного моделирования.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи (ОНР), связная речь, метод наглядного моделирования, дети дошкольного возраста.

Введение. В настоящее время отмечается рост числа детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, в частности с общим недоразвитием речи (ОНР). Такие дети составляют самую многочисленную группу – около 40 % по всей стране. При общем недоразвитии речи отмечаются многообразные стойкие нарушения, включая отклонения в развитии связной речи. Перед такими детьми стоит трудная задача подготовки к предстоящему школьному обучению. Для полноценного усвоения навыков чтения, письма, счета, ребенок должен произносить и различать звуки речи, постепенно осваивать буквы и цифры, уметь логически правильно выразить свою мысль. Все это включается в нормативное развитие психических процессов дошкольника, выражением которого является связная речь. Одним из методов развития связной речи у дошкольников с ОНР является метод наглядного моделирования. Актуальность данного исследования состоит в необходимости изучения особенностей коррекционно-развивающего обучения с помощью метода наглядного моделирования.

Основная часть. Повышение технологического и гуманитарного уровня развития современного общества, демократизация всех его сфер, оказали значительное влияние и на дошкольное образование. В комплексе

задач, которые оно решает, одной из основных является развитие связной речи у детей с ОНР.

Анализируя научные труды ряда исследователей (М.А. Алексеева, Д.Б. Эльконин, А.М. Леушина и др.) можно прийти к единому, цельному определению понятия «связная речь».

Так, *связная речь* – это наиболее сложная форма речи, служащая для передачи и обмена информацией с целью сообщения о фактах, явлениях действительности. Об уровне коммуникативного развития ребенка говорят результаты анализа текста, обращенного к другому человеку.

Умение ориентировать свою речь на партнёра и ситуацию общения, а также отбирать для этого языковые средства в соответствии с ними формируется в дошкольном возрасте [1, с. 445].

Стоит отметить, что связная речь выполняет одну из основных задач речевого развития дошкольников с расстройствами речи, поскольку способствует социальной и коммуникативной активности. При общем недоразвитии речи обнаруживаются разного рода сложные речевые нарушения, при которых у дошкольников диагностируются нарушения всех составляющих речевой функциональной системы, включая связную речь [2, с. 269].

Автор Н.В. Дроздова отмечает, что для связной речи детей с ОНР характерны следующие особенности [1, с. 446]:

– *пересказы*: характеризуются нарушением последовательности событий, пропусками важных звеньев в содержании текстов, необоснованными повторами, ограничениями в подборе слов, неправильным употреблением слов по значению, наличием деформированных предложений. При составлении пересказа отмечаются затруднение передачи содержания в том числе знакомых текстов;

– *рассказы по картинке и серии сюжетных картинок*: наблюдаются трудности объединения фрагментов сюжета в цельный связный текст. Выявляется частичность раскрытия содержания, использование в большинстве своём цепных видов связи и связи при помощи лексических повторов. Речевая продукция характеризуется стереотипностью грамматического оформления, отсутствием связей между смысловыми частями рассказа, нарушением причинно-логических связей;

– *рассказы из личного опыта, как и рассказы на заданную тему*: бедные по содержанию, недостаточно информативные, характеризуются незавершенностью сюжетных моментов, отсутствием детализации, нарушением связности (отмечаются пропуски значимых слов, отсутствие смысловой и синтаксической связи между предложениями, пропуски моментов действия). Творческие рассказы не имеют логической завершенности, в них отсутствует последовательность в изложении, встречаются подмены творческого рассказа пересказом знакомого текста. В текстах используются простые предложения.

Формирование связной речи у детей, особенно у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР), является актуальной проблемой сегодняшнего дня, т. к. ускоренный темп развития общества требует от человека с самого раннего возраста владеть умением содержательно и понятно излагать свои мысли и идеи. Но без внедрения в образовательный процесс специальных психолого-педагогических методик и технологий решить данную проблему достаточно трудно. Одной из таких методик является обучение дошкольников с ОНР собственному высказыванию при помощи метода наглядного моделирования [3, с. 19].

Рассмотрим понятия «модель», «моделирование» и «наглядное моделирование».

Модель – это реализованная материально или представляемая мысленно система, замещающая объект исследования при его воспроизведении или отображении таким образом, что при его изучении открывается новая информация об объекте [4, с. 5].

В свою очередь, *моделирование* – это система элементов, воспроизводящая определенные стороны, связи, функции предмета исследования [3, с. 20].

В дидактике выделяют следующие три вида моделей [4, с. 5]:

Первый вид – это модель физической конструкции предмета или нескольких предметов, в которой воспроизведены основные части, пропорции и особенности.

Вторым видом является предметно-схематическая модель, в которой при использовании графических знаков или заместителей (предметов) обозначаются существенные компоненты объекта изучения.

Третий вид – это графические модели, представленные графиками, схемами, формулами.

Последний вид моделирования еще называют наглядным.

Таким образом, *наглядное моделирование* – это продукт сложной познавательной деятельности, включающей мыслительную переработку исходного чувственно воспринимаемого материала и создание модели – обобщенного образа существенных свойств моделируемого объекта [5, с. 181].

Нужно подчеркнуть, что метод наглядного моделирования в логопедии называют по-разному. Так, например, В.К. Воробьева рассматривает особенности использования данного метода в логопедической практике как методику применения на занятиях сенсорно-графических схем; Т.А. Ткаченко – предметно-схематических моделей, В.П. Глухова – блоков-квадратов, Т.В. Большева – коллажей, Л.Н. Ефименкова – схем составления рассказов.

Использование наглядного моделирования в коррекционном процессе отвечает одному из основных принципов коррекционной педагогики – *принципу обходного пути*. Опираясь на первично сохранный

зрительное восприятие и сформированное к старшему дошкольному возрасту наглядно-образное мышление, мы развиваем речь в обход ведущих, но нарушенных функций речеслухового и речедвигательного анализаторов.

Организация коррекционно-развивающей работы с детьми с ОНР представляет собой системное многоуровневое воздействие, которое начинается с диагностики дошкольников с ОНР.

Рассматривая разные подходы к диагностике связной речи у детей дошкольного возраста, остановимся на исследованиях О.В. Калининой и Е.С. Неустроевой, которые модифицировали и создали модель логопедической диагностики. Для удобства представим модель диагностики в табл. 1.

Таблица 1

Модель логопедической диагностики связной речи

Наименование диагностического блока	Направление диагностического блока	Структура направлений блока	Критерии оценивания
Сенсорно-смысловой блок	Фонематические процессы	Анализ	От 0 до 3 баллов
		Представления	
		Синтез	
	Зрительный процессы	Анализ	От 0 до 3 баллов
		Представления	
		Синтез	
	Лексико-грамматические категории	Синонимы	От 0 до 4 баллов
		Антонимы	
		Большой-маленький	
		Один-много	
Что делает?			
Уровень программирования	Сюжетные картинки		От 0 до 1 балла
	Опорные слова		От 0 до 1 балла
Моторный уровень	Языковые процессы	Диалог	От 0 до 5 баллов
		Монолог	
		Рассказ	
		Пересказ	
	Просодические средства	Темп	От 0 до 2 баллов
		Сила	
		Интонация	
		Пауза	
	Кинетические средства	Мимика	От 0 до 4 баллов
		Артикуляция	
Мелкая моторика			

Первый блок направлен на исследование умения оперировать грамматическими конструкциями (морфологическими, синтаксическими) на уровне слова и фразы; второй блок – на выявление умения построить

схему связного высказывания с опорой на наглядные образы и слова; третий блок предполагает исследование способности реализовать схему связного высказывания во внешней речи [6, с. 80].

После выявления текущего уровня сформированности связной речи у детей с ОНР переходят к следующему этапу организации с учетом результатов. Для формирования у дошкольников навыков наглядного моделирования, необходимо выстроить работу в определенной последовательности. Необходимо при этом постепенно повышать самостоятельность самих дошкольников, постоянно вовлекая их в процесс работы. При использовании наглядного материала на логопедических занятиях, логопед ставит своей целью формировать представления об основных признаках и структуре, об отношениях и связях между элементами этих объектов и обозначает его в знаково-символической системе [7, с. 62].

Само назначение модели – это облегчение процесса усвоения ребенком предлагаемого ему материала, но для того, чтобы ребёнок вник и закрепил знания этого материала, модель должна отражать основные свойства объекта и должна быть доступна ребенку по возрастному критерию.

К примеру, можно использовать модели по признакам предметов, а также темам (одежда, фрукты, растение, животное и др.). Необходимые схемы следует использовать как на индивидуальных занятиях, так и на групповых. Приведем пример, который представлен на рис. 1.

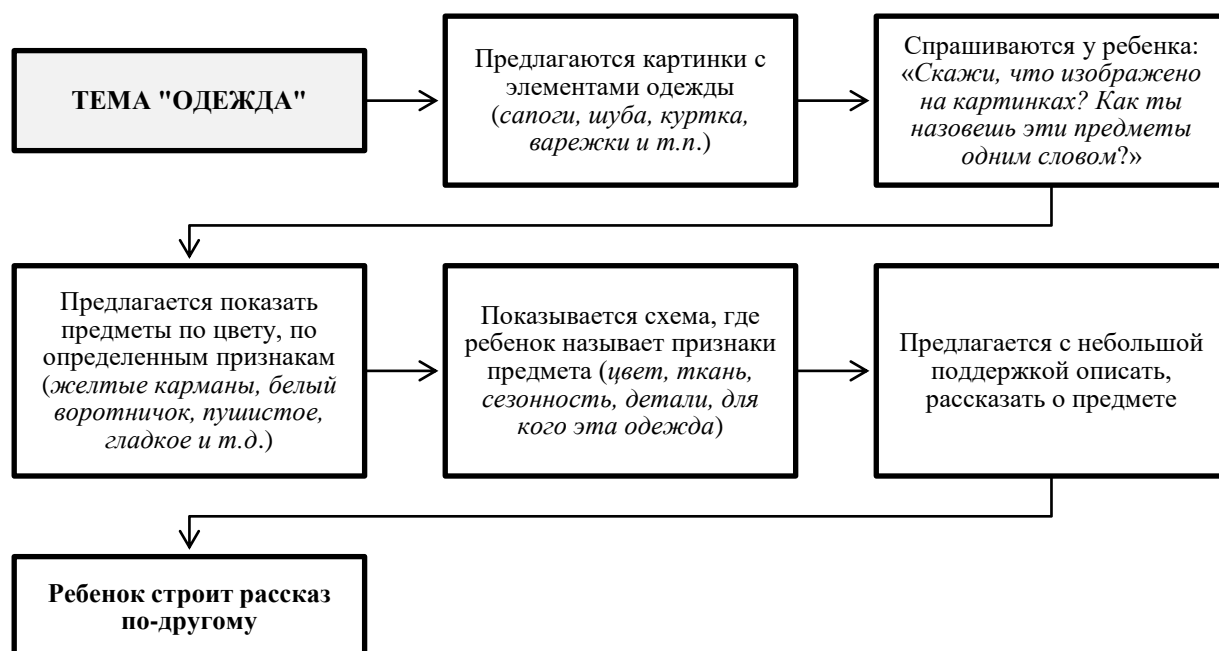


Рис. 1. Составление самостоятельных описательных рассказов по наглядным моделям

Стоит отметить, что такое предоставление материала позволяет дошкольнику с ОНР более точно выразить свою мысль, сопоставлять

модель с определенным свойством или действием, посредством чего ребенок, опираясь на наглядный образ, видит, о чем следует сказать и рассказать, в свою очередь такое представление дает возможность ребенку лучше запомнить текст и выразить его в словесном виде, используя богатство своей речи, строя предложения, а затем и целый текст.

Выводы. Исходя из особенностей применения метода моделирования в процессе развития связной речи дошкольников с ОНР можно сделать следующие выводы:

1. Формирование связной речи – это сложный целенаправленный и специально организованный процесс, который становится более проблематичным, если у дошкольников диагностируется общее недоразвитие речи.

2. При построении связной речи дети с ОНР испытывают ряд затруднений: при рассмотрении предмета им сложно определять его существенные признаки и свойства; затруднительно излагать мысли последовательно и в четкой форме; непросто составлять пересказ текста с опорой на серию сюжетных картинок; сложно пересказать текст самостоятельно, наизусть выучить стих или сочинять сказку.

3. Наглядное моделирование – это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним. Чтобы правильно использовать модели, логопедам необходимо построить этапы работы с наглядным материалом. Такое моделирование в системе коррекционной работы дает положительный результат при правильной диагностике и своевременной организации коррекционно-развивающей работы.

Список литературных источников

1. Дроздова, Н.В. Теоретические аспекты изучения связной речи у детей с общим недоразвитием речи / Н.В. Дроздова, А.В. Вепрева // Специальное образование и социокультурная интеграция. – 2020. – №3. – С. 444-456.
2. Траутман, Е.Р. Особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / Е.Р. Траутман, Е.Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №69-4. – С. 269-272.
3. Бакина, Н.В. Наглядное моделирование как средство развития связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи / Н.В. Бакина // Концепт. – 2017. – №2. – С. 19-26.
4. Бузинова, А.С. Понятие, виды моделирования и возможности его использования для развития связной речи детей с ОНР / А.С. Бузинова, К.А. Бурцева, Ю.А. Дыкина // Педагогический вестник. – 2021. – №18. – С. 5-8.
5. Баранова, Г.А. Использование метода наглядного моделирования в коррекционно-развивающем обучении детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Г.А. Баранова, А.В. Маркова // Тульское образовательное пространство. – 2017. – №2. – С. 180-184.
6. Калинина, О.В. Модель логопедической диагностики связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня / О.В. Калинина, Е.С. Неустроева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №69-3. – С. 78-81.
7. Бойко, С.И. Теоретико-методологическое обоснование использования средств наглядного моделирования в работе логопеда с детьми с общим недоразвитием речи / С.И. Бойко // Проблемы педагогики. – 2017. – №2 (25). – С. 61-66.

СОДЕРЖАНИЕ

Секция 1.

Теория и методика обучения и воспитания детей с нарушениями психофизического развития

<i>Баранова О.Д.</i> К вопросу о коррекции зрительно пространственного восприятия у детей с общим недоразвитием речи	4
<i>Быстрова А.Е.</i> Исследование социальных навыков у младших школьников с ОВЗ	7
<i>Дзерджко В.В.</i> Игровая деятельность детей с ОНР, ее особенность и важность в коррекционной работе	11
<i>Дронова В.А.</i> Развитие группового взаимодействия у обучающихся с ОВЗ	15
<i>Иванова Д.В.</i> Особенности зрительного восприятия у дошкольников с нарушениями зрения	19
<i>Коляда М.Ю.</i> К вопросу о значении ранней психолого-педагогической диагностики развития детей с ОВЗ	22
<i>Корниенко О.А.</i> Изучение особенностей воображения детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста	26
<i>Корсун М.И.</i> О коммуникативных навыках дошкольников с ОНР	29
<i>Кулапина А.П.</i> К вопросу о влиянии развития мелкой моторики на развитие детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи	33
<i>Лабзина Т.А.</i> Социализация как важный фактор полноценного развития личности с ограниченными возможностями здоровья	36
<i>Лосева Ю.В.</i> Экспериментальное изучение особенностей воображения у слабослышащих обучающихся	40
<i>Миронова В.Р.</i> Логопедическая работа по обучению составления описательных рассказов с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня	43
<i>Митина И.В.</i> Об особенностях графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи	47
<i>Москаленко Е.А.</i> Экспериментальное изучение особенностей восприятия у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития	50
<i>Паращенко Е.А.</i> Особенности коммуникативной компетенции старших дошкольников с ОНР	53
<i>Пилипенко Е.О.</i> Научно-теоретические подходы к изучению проблемы предупреждения и профилактики нарушений письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	57
<i>Приймак О.Б.</i> Пути активизации познавательной деятельности школьников с общим недоразвитием речи	61
<i>Рощупкина Л.Н.</i> Анализ проведенных исследований по особенностям формирования интонационной стороны речи у дошкольников со сниженным слухом	64
<i>Седашова Я.А.</i> Особенности личностного развития детей с синдромом Дауна	67
<i>Голованова А.А.</i> Современные подходы к формированию устной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	71
<i>Чепурная А.Д.</i> Коррекционная работа по преодолению артикуляторно-акустической дисграфии у младших школьников	76
<i>Чубко Е.Е.</i> Межличностные отношения детей с нарушением зрения	79

<i>Шелест М.Э.</i> Особенности формирования у детей с задержкой психического развития готовности к обучению в школе	82
<i>Шустрова О.Г.</i> Особенности логопедической работы по обогащению лексического запаса дошкольников с общим недоразвитием речи	85

Секция 2.

Современные технологии коррекционно-развивающего обучения детей с ограниченными возможностями здоровья

<i>Алимбекова В.Э.</i> Активизация словарного запаса дошкольников с общим недоразвитием речи посредством игровых технологий	90
<i>Бунякова В.А.</i> Фонетическая зарядка как условие коррекционной работы с детьми с тяжёлыми нарушениями речи	94
<i>Гаврильченко О.С.</i> Авторские дидактические пособия в коррекционно-развивающей работе педагога дошкольного образовательного учреждения	97
<i>Герасимишина Д.И.</i> Технология универсального дизайна в системе инклюзивного образования	102
<i>Заковряшина Е.А.</i> Эффективные педагогические технологии в работе со студентами с нарушением слуха	105
<i>Каменская Е.Р.</i> Игровые технологии в логопедической работе по преодолению фонетико-фонематических нарушений речи у детей	109
<i>Повещенко А.Д.</i> Технология проблемного обучения в работе с детьми школьного возраста с интеллектуальными нарушениями	112
<i>Семёнова А.А.</i> Межполушарные связи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в контексте развития графомоторных навыков	116
<i>Сидоренко Е.Г.</i> Развитие фонематического слуха и восприятия у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи посредством дидактических игр	119
<i>Скороходова Е.В.</i> Технологии поведенческого подхода в коррекционно-развивающем обучении детей с РАС	122
<i>Шешикова А.С.</i> Игровые технологии в работе с детьми с аутизмом	127
<i>Еспенкова Ю.Ю.</i> Проектная деятельность современных школьников в условиях инклюзивного образования	130
<i>Терещенко Н.В.</i> Развитие социального интеллекта у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья	133
<i>Хрони И.А., Хрони Е.А.</i> Методы тренинговой работы по формированию социальных навыков командного взаимодействия и лидерства у обучающихся с ОВЗ	137

Секция 3.

Педагогическое мастерство и профессиональная компетентность педагога-дефектолога

<i>Бойко А.П.</i> Об особенностях обучения и воспитания детей с легкой умственной отсталостью	142
<i>Людвенко Е.В.</i> Особенности логопедической работы по преодолению дизорфографических ошибок у учащихся начальных классов	147
<i>Никитенкова А.С.</i> Взаимосвязь учителя-логопеда и семьи по развитию грамматического строя речи при подготовке детей к обучению в школе	150

Соболева М.В. Формирование речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии	154
Чудных Е.С. Педагогическое мастерство как основа профессиональной компетентности педагога-дефектолога	159

Секция 4.

Инновационные процессы в системе образования лиц с ограниченными возможностями здоровья

Артемьева Е.А., Кудрявцева К.В. Использование интернет-сервисов при обучении детей с ограниченными возможностями	163
Барковская В.В. О применении кинезиологических упражнений родителями детей с нарушениями речи	167
Ефимова С.Д. Особенности применения ИКТ в работе логопеда в ДОУ	171
Здоровило И.С. Мнемотехника как эффективное средство развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи	175
Кожевникова М.А. Инновационные процессы в системе образования детей с ограниченными возможностями здоровья	179
Колесникова В.А. Нейрографика как метод коррекционно-развивающего обучения детей с ОВЗ	183
Крусь Д.В. Особенности лексического строя речи у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта	187
Немойтина Т.В. Основные подходы к развитию инклюзивной образовательной среды в поликультурном аспекте	190
Никитюк Ю.А. Профилактики дисграфии у старших дошкольников с ОНР посредством кинетического песка	194
Панкова Ю.В. Роль метода арт-терапии в социально-психологической адаптации детей с нарушениями зрения	197
Романив Е.О. Изучение психологических основ развития личности у детей с нарушениями поведения в условиях ПМПК	201
Седова Е.А. Реализация инклюзивного волонтерства в Сургутском государственном университете	204
Григоренко Е.В. Особенности применения метода моделирования в процессе развития связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи	207

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**МОЛОДЕЖЬ И НАУКА: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО
И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Материалы
Международной научно-практической конференции
24 марта 2023 г.,
г. Донецк

Под общей редакцией	<i>И.А. Кудрейко</i>
Ответственный за выпуск	<i>В.А. Кузьмина</i>
Дизайн обложки	<i>Т.С. Ручица</i>
Технический редактор	<i>Т.С. Ручица</i>
Компьютерная верстка	<i>Ю.Я. Савенкова, Т.С. Ручица</i>

Адрес оргкомитета:
ФГБОУ ВО «ДонГУ»,
ул. Университетская, 24, г. Донецк, 83001, ДНР, РФ.
E-mail: kf.spec_edu@donnu.ru
