

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

Институт специального образования



85 лет
Уральскому государственному
педагогическому университету

Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза в условиях реализации ФГОС

**МАТЕРИАЛЫ
ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ**

**студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей
(26—27 апреля 2017 г., г. Екатеринбург, Россия)**

Екатеринбург
2017

УДК 376.1
ББК 445
ИЗ9

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (Решение № _____ от _____)

Научные редакторы:

канд. пед. наук, проф. И. А. Филатова
канд. филол. наук, доц. А. В. Цыганкова

Рецензенты:

д-р мед. наук, проф. Ю. С. Чурилов
д-р пед. наук, проф. А. А. Дмитриев

ИЗ9 Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза в условиях реализации ФГОС :
материалы Всерос. науч.-практ. конф. студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей (26—27 апреля 2017 г., г. Екатеринбург, Россия) / Урал. гос. пед. ун-т., Ин-т спец. образования. — Екатеринбург, 2017. — 543 с.

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

Сборник адресован преподавателям и студентам, а также всем интересующимся дефектологией и проблемами образования детей с различными формами дизонтогенеза.

УДК 376.1
ББК 445

Содержание

РЕЗОЛЮЦИЯ	18
------------------------	----

РАЗДЕЛ 1. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

<i>Агафонова М. В.</i> Проблемы исследования словаря имен прилагательных у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	21
<i>Аллаярова Л. Ю.</i> Особенности обучения математике детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в условиях инклюзивного образования.....	25
<i>Бирюкова Ю. С.</i> Проблемы внедрения инклюзивного образования в России	27
<i>Бриславская А. А.</i> Образование и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья по слуху в условиях инклюзивного образования	30
<i>Гарипова А. А.</i> Обучение детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.....	32
<i>Дияк А. А.</i> К вопросу о развитии коммуникативных навыков у обучающихся с задержкой психического развития в условиях внерения ФГОС для лиц с ОВЗ	35
<i>Ефремова М. С.</i> Типовые проявления нарушений коммуникации у старших дошкольников с расстройством аутистического спектра в условиях инклюзивной образовательной среды.....	38
<i>Ильдыбаева Е. А.</i> Вопросы изучения нарушений речи у детей с ограниченными возможностями здоровья	40
<i>Карамышева Н. В.</i> Мониторинг динамики речевого развития детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.....	43

<i>Кетова А. С.</i> Инклюзивное образование детей дошкольного возраста с нарушениями речи	46
<i>Коваль Н. Е.</i> Интеграция и инклюзия в учебно-воспитательном процессе обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	49
<i>Ковальская А. С.</i> Разработка индивидуальных образовательных программ для детей с задержкой психического развития	53
<i>Козик Т. В.</i> Проблема толерантного отношения к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования	56
<i>Куницына А. В.</i> Развитие нравственных качеств у младших школьников во внеурочное время в условиях инклюзивного образования	59
<i>Комарова Н. А., Брызгалова С. О.</i> Взаимодействие учителя-логопеда с участниками образовательных отношений в дошкольной образовательной организации, релизующей инклюзивную практику	62
<i>Кравцова А. С.</i> Проектирование индивидуального образовательного маршрута как важнейший компонент процесса сопровождения дошкольника с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования	66
<i>Кравчук Т. Н.</i> Проблемы обучения грамоте детей младшего школьного возраста с ЗПР в условиях инклюзивного образования	69
<i>Мартынова Д. М.</i> Психологическая готовность учителей к работе в системе инклюзивного образования	72
<i>Мельникова А. Ю., Алмазова С. Л.</i> Изучение профессиональной и психологической готовности педагогов дошкольной образовательной организации к осуществлению инклюзивной практики	74
<i>Перман О. А.</i> Особенности обучения математике обучающихся с нарушением слуха в условиях инклюзивного образования	80

<i>Рубцова А. Е.</i> Роль театральной деятельности в сфере инклюзии.....	83
<i>Смирных Т. С.</i> Формирование навыка речевого поведения через активную организацию деятельности воспитанников.....	86
<i>Ткаль М. А.</i> Разработка специальной индивидуальной программы развития для детей с синдромом Дауна	89
<i>Топасева Е. А., Зак Г. Г.</i> Составление специальной индивидуальной программы развития обучающихся с тяжелой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	92
<i>Флерко А. С.</i> Современное отношение общества к людям с ОВЗ и инвалидностью	97
<i>Хромова А. А.</i> Инклюзия в жизни ребёнка с ограниченными возможностями здоровья	100
<i>Щелконогова В. А.</i> Изучение русского языка детьми с ЗПР в условиях инклюзивного образования.....	102

РАЗДЕЛ 2.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

<i>Акимова Е. С.</i> Результаты констатирующего этапа эксперимента по проблеме управления эмоциональными состояниями обучающихся с расстройствами аутистического спектра	105
<i>Александрова А. В.</i> Формирование коммуникативных учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в процессе реализации коррекционно-развивающего курса	109
<i>Александрова А. В.</i> Коррекция нарушений мелкой моторики у обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) при помощи куклотерапии	112

<i>Алмазова О. В., Бахарева Е. А.</i> Практические проблемы оценивания личностных результатов обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	115
<i>Бездетко С. Н.</i> Формирование профессиональной мотивации студентов-дефектологов.....	120
<i>Белоусова М. Ю.</i> Лего-конструирование для детей с НОДа как первая ступенька в мир профессий.....	122
<i>Бодягина А. А., Алмазова О. В.</i> Апробация адаптированной основной общеобразовательной программы для глухих обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития на примере предмета «Предметно-практическая деятельность».....	127
<i>Борисова С. Д., Алмазова О. В.</i> Соотношение «академического» компонента и компонента «жизненной» компетентности в образовании обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	132
<i>Брезгина А. В.</i> Социальное партнерство с родителями в образовательной организации для детей дошкольного возраста с нарушением зрения.....	138
<i>Бурцева Е. Е.</i> Роль музыкальных занятий в коррекции поведения детей с расстройством аутистического спектра	141
<i>Воробьёва Д. И.</i> Изучение особенностей словаря детей дошкольного возраста с умственной отсталостью	143
<i>Гиндуллина И. В.</i> Нетрадиционные техники рисования как условие развития потенциальных возможностей обучающихся со сложным дефектом на уроках изобразительного искусства	146
<i>Гордеева Я. Е.</i> Особенности осознания половой идентичности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) подросткового возраста.....	150

<i>Долженкова Л. А.</i>	
Организация уроков чтения у неслышащих младших школьников с интеллектуальными нарушениями (из опыта работы).....	153
<i>Дурницына М. Д.</i>	
Методы коррекции эмоциональных проявлений у обучающихся с умственной отсталостью	156
<i>Дягилева Е. А.</i>	
Диагностика уровня сформированности коммуникативной компетентности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	159
<i>Елфимова О. А.</i>	
Особенности сформированности метапредметных результатов обучения учащихся с ОВЗ	162
<i>Ефимовская Н. С.</i>	
Изучение особенностей предметной игры детей младшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью	167
<i>Давыдова В. А.</i>	
Индивидуальные образовательные траектории лиц с ОВЗ как условие реализации ФГОС в педагогическом колледже	170
<i>Даукенова С. В., Хлыстова Е. В.</i>	
Программа формирования универсальных учебных действий у обучающихся с нарушением слуха на уроках ознакомления с окружающим миром как способ повышения эффективности выполнения программных требований по предмету	173
<i>Зак Г. Г., Смирнова А. А.</i>	
Современное состояние организации урочной и внеурочной деятельности обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии	177
<i>Зеленко А. И.</i>	
Сопровождение адаптации детей с задержкой психического развития при переходе на II (основную) ступень обучения в общеобразовательном учреждении	181
<i>Иванова Н. В.</i>	
Тестовые задания как средство формирования универсальных учебных действий неслышащих обучающихся на индивидуальных занятиях	188

<i>Ивкина А. А.</i>	Диагностика сформированности навыков общения со сверстниками у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью	192
<i>Ищенко Е. В.</i>	Социальные барьеры у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности	195
<i>Карачинова А. А.</i>	Оценка развития эмоциональной сферы обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	198
<i>Княгиницкая Т. В.</i>	Особенности формирования культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания у младших школьников с тяжелыми и множественными нарушениями развития	201
<i>Ковригина Ю. П.</i>	Особенности внимания детей с задержкой психического развития.....	204
<i>Козлова Д. С.</i>	Особенности развития зрительного восприятия у обучающихся с умственной отсталостью посредством дидактических игр	207
<i>Кондратенко В. С., Трубеева В. Ю.</i>	Психолого-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха	210
<i>Коновалова Я. В.</i>	Развитие памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи посредством дидактических игр и игр с правилами	213
<i>Коришнова А. А.</i>	Особенности проектной деятельности детей с задержкой психического развития (ЗПР).....	218
<i>Кукунова Е. Н.</i>	Организация образовательного процесса для обучающихся с интеллектуальными нарушениями индивидуально на дому	220
<i>Кулешова Е. А.</i>	Психолого-педагогические условия формирования элементов произвольного внимания у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью	223
<i>Лагунова К. О.</i>	Изучение пространственных представлений у обучающихся на дошкольной ступени образования с задержкой психического развития.....	226

<i>Лихачева Е. В.</i>	
Обучение чтению детей с расстройствами аутистического спектра	229
<i>Малушко Н. М.</i>	
Использование тестовых заданий как активной формы обучения на уроках в младших классах специальной коррекционной школы	232
<i>Меновщикова Е. В.</i>	
Формирование читательской компетентности у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью через нетрадиционные формы и методы работы	236
<i>Мухлынина Д. А.</i>	
Роль логического мышления в обучении школьников с задержкой психического развития.....	240
<i>Наумова А. В.</i>	
Изучение уровня сформированности психомоторики у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	244
<i>Нечаева Е. А.</i>	
Формирование математических представлений и обогащение словарного запаса неслышащих обучающихся начальных классов при изучении основ курса математики	247
<i>Новосад И. А.</i>	
Коррекционная работа по развитию мелкомоторной деятельности у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью	251
<i>Плетенецкая О. А.</i>	
Организационная культура современной школы как объект управления.....	254
<i>Попова Л. В.</i>	
Значение игры в оптимизации межличностных отношений у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи	260
<i>Рагозина П. А.</i>	
Развитие эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста с нарушенным слухом в процессе слушания музыки	262
<i>Распутина А. А., Ужегова А. О.</i>	
Роль дидактической игры в формировании сенсорного развития детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью	265

<i>Родина З. Г.</i>	
Театральная деятельность как средство развития речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.....	268
<i>Самосадкина А. В.</i>	
Исследование уровня развития словесного творчества у обучающихся с умственной отсталостью в процессе реализации программы дополнительного образования «Проба пера».....	273
<i>Сафинова М. Р.</i>	
Особенности формирования графомоторных навыков у обучающихся с умственной отсталостью в младших классах	277
<i>Семенова Н. Н., Кочегин С. П.</i>	
Зачем нужны проекты студентам с ОВЗ?	280
<i>Смирнова А. И.</i>	
Методическая разработка практических заданий к учебному предмету «Композиция» (2 класс), «Класс развития» дополнительной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства	282
<i>Смольникова Л. Е.</i>	
Особенности развития элементарных математических представлений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью	285
<i>Собянина К. В., Алмазова О. В.</i>	
Особенности проявлений жадности у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью	288
<i>Солнцева Н. В., Зак Г. Г.</i>	
Педагогический мониторинг по проблеме определения готовности обучающихся старших классов к профессиональному самоопределению.....	292
<i>Стенникова С. В.</i>	
К вопросу о содержании коррекционно-развивающей работы по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом старшего дошкольного возраста (5—7 лет).....	296
<i>Суханова Д. Д.</i>	
Значение ориентировочной деятельности в формировании представлений о животном мире у обучающихся с нарушением интеллекта	299

<i>Толоконникова В. А.</i>	
Развитие устной монологической речи у дошкольников с задержкой психического развития в условиях стандартизации образования	302
<i>Хлопина Н. Н.</i>	
Обучение пересказу детей с умственной отсталостью	305
<i>Ходюш И. И.</i>	
Обследование грамматического строя речи у умственно отсталых дошкольников в процессе рассказа по картинке	308
<i>Шаклеина Ю. А.</i>	
Произведения малых жанров фольклора как материал для проведения эксперимента по обследованию устной речи обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).....	311
<i>Шалаева Е. А.</i>	
Повышение внимания детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития с помощью игровой деятельности	316
<i>Шуклина И. В.</i>	
Развитие познавательной активности неслышащих обучающихся младшего школьного возраста	319
<i>Якушева Ю. Е.</i>	
Изучение мотивационного компонента познавательной деятельности у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования	323
<i>Ярина С. А., Алмазова С. Л.</i>	
Планирование организации сетевого взаимодействия дошкольных образовательных организаций с целью развития коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи	326

РАЗДЕЛ 3. СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

<i>Азанова Е. М.</i>	
Работа учителя начальных классов, учителя-логопеда по коррекции нарушенного внимания у обучающихся с задержкой психического развития.....	332
<i>Аникеенко Г. В.</i>	
Недоразвитие моторного праксиса у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией....	336

<i>Аракчеева Н. В.</i> Использование метода графического моделирования в работе с детьми с ОВЗ	339
<i>Байдина Ю. Э.</i> Коррекция произносительной стороны речи у слабослышащих младших школьников	342
<i>Баяндина Н. А.</i> Исследование речевого развития детей старшего дошкольного возраста (6—7 лет) с ОНР III уровня.....	346
<i>Белоногова Т. Н.</i> Поддержка инициативы и саморазвития детей с ТНР в специально подготовленной среде с элементами педагогики М. Монтессори	349
<i>Бендаль И. А.</i> Формирование коммуникативной компетенции у младших школьников с задержкой психического развития средствами курса внеурочной деятельности «Давай дружить!»	352
<i>Болдырева Е. А.</i> Особенности освоения навыков чтения младшими школьниками с дизартрией и общим недоразвитием речи III уровня.....	359
<i>Бурдукова А. В.</i> Исследование зрительно-моторной координации у детей с псевдобульбарной дизартрией	362
<i>Видонова А. С.</i> Изучение опосредованной и слуховой памяти у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня	365
<i>Воронова Е. Ю.</i> Активизация словаря младших дошкольников с общим недоразвитием речи в рамках реализации системного подхода	368
<i>Габдрафитова А. Ю.</i> Содержание логопедической работы по формированию предикативной лексики у обучающихся дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	371
<i>Вавилова Д. О.</i> Коррекция письма у младших школьников с детским церебральным параличом	374

<i>Горбунова Н. Е.</i>	
Психолого-педагогическая работа по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи	376
<i>Гришина Т. А.</i>	
Содержание логопедической работы по профилактике нарушения письма у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией	380
<i>Дунаева М. В.</i>	
Логопедическая работа по преодолению речевых нарушений у обучающихся младшего школьного возраста с детским церебральным параличом	385
<i>Егорова Т. А.</i>	
Влияние психогимнастики на общее состояние здоровья дошкольников с общим недоразвитием речи	389
<i>Ерёмина Н. И.</i>	
Изучение готовности к обучению грамоте обучающихся с умственной отсталостью младшего школьного возраста.....	392
<i>Филатова И. А., Забродина Н. А.</i>	
Изучение и формирование читательской компетенции у обучающихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи на уроках литературного чтения	395
<i>Ивлева Е. Ю.</i>	
Результаты изучения фонетических процессов у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией	401
<i>Каирова Я. В.</i>	
Анализ результатов обследования фонетико-фонематической стороны речи у детей с псевдобульбарной дизартрией.....	404
<i>Крахалев В. В.</i>	
Невротическое заикание у детей дошкольного и младшего школьного возраста.....	408
<i>Климко Е. В.</i>	
Коррекция нарушений письма у детей младшего школьного возраста в условиях общеобразовательной школы	412

<i>Конева Е. А.</i>	
Формы взаимодействия учителя-логопеда с семьями воспитанников, имеющих речевые нарушения	415
<i>Кудымова Н. А.</i>	
Уровень сформированности базовых читательских компетенций у старших дошкольников как показатель готовности к овладению чтением	418
<i>Куликова С. В.</i>	
Подготовка детей дошкольного возраста с ОНР к овладению грамотой	422
<i>Коробейникова С. В.</i>	
Компетентностный подход к развитию речи детей — важнейшее условие качественного образования.....	425
<i>Куторова Т. В.</i>	
Коррекция лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников с дизартрией	428
<i>Крохалёва Е. В.</i>	
Особенности изучения навыка письма обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата	431
<i>Кутькова А. А.</i>	
Формирование интонационной стороны речи у дошкольников с дизартрией.....	434
<i>Лаевская Н. Л., Сапелкина И. И.</i>	
Педагогическая технология метода проектов в коррекционной работе с детьми с ТНР	438
<i>Латникова С. В.</i>	
Взаимосвязь сформированности речевых и неречевых функций у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией	442
<i>Левина О. В.</i>	
Педагогические технологии постановки и коррекции голоса у неслышащих обучающихся на индивидуальных занятиях по развитию слухового восприятия и формированию слухового произношения	445
<i>Лесничок В. В.</i>	
Темпоритмическая организация речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.....	448

<i>Лихачева О. В.</i>	
Применение метода составления графических схем в работе над развитием высших психических функций у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи	450
<i>Малюга А. С.</i>	
Принципы и организация логопедической работы с детьми дошкольного возраста с ОВЗ	453
<i>Малюкова А. С.</i>	
Особенности построения связного высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	456
<i>Мамонова Т. Е.</i>	
Организация педагогической работы логопеда с семьёй ребёнка дошкольного возраста, имеющего речевые нарушения	459
<i>Маньлова Е. А.</i>	
Теоретические основы изучения дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза	461
<i>Маргасова Ю. О.</i>	
Формирование моторной сферы и звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи на материале пальчикового театра	464
<i>Мелкозерова И. В.</i>	
Формирование навыков составления описательных рассказов в структуре преодоления общего недоразвития речи у дошкольников	467
<i>Ноздрачева Е. Н.</i>	
Мастерская логопедических придумок	469
<i>Пеплер Е. М.</i>	
Особенности диалогической речи детей младшего дошкольного возраста	473
<i>Плотникова Д. С.</i>	
Теоретические аспекты формирования внимания как средства коррекции системного недоразвития речи у умственно отсталых школьников	477
<i>Пьянкова А. В.</i>	
Роль формирования навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией	479
<i>Рыль А. Ф.</i>	
Специфика развития лексики у детей с легкой степенью дизартрии (по Е. Ф. Архиповой)	482

<i>Садыкова И. Ю.</i>	
Предпосылки формирования письма у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией	484
<i>Самарина Е. А.</i>	
Исторические аспекты проектной деятельности как основа успешной коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда в условиях школьного логопункта	487
<i>Смирных Ю. А.</i>	
Системный подход к построению работы учителя-логопеда в дошкольном образовательном учреждении компенсирующей направленности	493
<i>Ситдикова В. Ф.</i>	
Изучение особенностей системной лексики у обучающихся второго класса с нарушением слуха.....	496
<i>Слепцова С. А.</i>	
Использование графических схем при коррекции дисграфии у якутскоязычных младших школьников с общим недоразвитием речи.....	500
<i>Соловьева Д. Д.</i>	
Изучение уровня сформированности понимания и употребления глубинных синтаксических структур дошкольниками с расстройствами аутистического спектра	503
<i>Султангараева Е. Р.</i>	
Формирование фонетики у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией на основе взаимодействия с родителями	506
<i>Тереценко М. В., Коренькова Е. В.</i>	
Система логопедической помощи детям с нарушением фонематического восприятия.....	508
<i>Тиунова А. Е.</i>	
Включение в групповое игровое взаимодействие детей с расстройством аутистического спектра, посещающих общеразвивающие дошкольные образовательные учреждения	511
<i>Фаизова Е. Г., Уфимцева М. А., Белопащенко И. В.</i>	
Эффективность использования технологии совместной проектной деятельности в работе учителя-логопеда и родителей.....	516

<i>Федорова Л. В.</i>	
Развитие связной речи у дошкольников с ОНР в театрализованной деятельности	519
<i>Чернова Е. Ю.</i>	
Применение логопедических тренингов при коррекции звукопроизношения у дошкольников с дизартрией.....	522
<i>Чернышева А. Ю.</i>	
Значение сюжетно-ролевой игры в процессе формирования лексико-грамматических средств языка у старших школьников с ОНР	526
<i>Чугайнова В. Н.</i>	
Исследование особенностей психомоторного и речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития и разработка интерактивного диагностического приложения для обследования речи (для мобильных устройств на базе ОС «Android»)	529
<i>Швецова Е. В.</i>	
Разработка интерактивной развивающей игры для коррекции фонетико-фонематического строя речи у детей старшего дошкольного возраста «Кот Василий: свистелочка».....	535
<i>Яковлева Т. М., Ощепкова О. О.</i>	
Опыт работы учителя-логопеда и педагога-психолога ДООУ общеразвивающего вида в части ведения мониторинга в процессе реализации адаптированной общеобразовательной программы дошкольного образования для детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (тяжелыми нарушениями речи)	539

РЕЗОЛЮЦИЯ

27 апреля 2017 г. в Уральском государственном педагогическом университете (г. Екатеринбург) прошла XII ежегодная всероссийская научно-практическая конференция студентов, аспирантов, магистрантов и слушателей «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза» памяти В. В. Коркунова.

Цель конференции

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

Участники конференции

В работе конференции приняли участие дефектологи, логопеды и специальные психологи из 12 городов Российской Федерации, в том числе представители следующих университетов:

1. АУ «Сургутский политехнический колледж»
2. ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
3. «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ПГГПУ)
4. Северный (Арктический) федеральный университет, г. Архангельск
5. Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, Педагогический институт, кафедра специального (дефектологического) образования.
6. Уральский государственный педагогический университет
7. ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет», г. Комсомольск-на-Амуре
8. ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» (ВятГУ)
9. ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ЮУрГГПУ), г. Челябинск

Для участия в конференции было прислано 160 заявок и статей. Очное участие в конференции приняли 120 человек, 35 из них выступили с докладами на секциях. В конференции также приняли участие специалисты образовательных учреждений Свердловской области, которые поделились со студентами своим профессиональным опытом работы с детьми с ОВЗ.

Содержание работы конференции

В рамках работы конференции на пленарных и секционных заседаниях были заслушаны выступления, состоялись дискуссии.

Пленарное заседание

В пленарном заседании приняли участие: проректор по научной и инновационной деятельности УрГПУ, кандидат филологических наук, доцент М. Б. Ворошилова; директор Института специального образования, кандидат педагогических наук, профессор И. А. Филатова; начальник научной части УрГПУ, кандидат философских наук, профессор Л. И. Забара; доктор филологических наук, профессор А. В. Кубасов; кандидат педагогических наук, доцент Е. В. Каракулова; кандидат филологических наук, доцент А. В. Цыганкова.

На пленарном заседании были заслушаны доклады «Инклюзивное образование: проблемы и перспективы» (докладчик: доктор филологических наук, профессор А. В. Кубасов); «Педагогическая технология преодоления системного недоразвития речи с учетом формирования эмоциональной сферы у дошкольников с функциональными нарушениями зрения» (докладчик: кандидат педагогических наук, доцент Е. В. Каракулова).

Секционные заседания

В рамках конференции работало три секции:

- Психолого-педагогическое сопровождение образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (руководитель секции: канд. пед. наук, профессор О. В. Алмазова).
- Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (руководитель секции: канд. филол. наук, доцент Л. В. Христолюбова).
- Системный подход в организации логопедической работы (руководитель секции: канд. пед. наук, профессор Н. М. Трубникова).

Выставки

В рамках конференции работало три выставки:

- Выставка учебных пособий и монографий преподавателей ИСО УрГПУ.
- Тематическая выставка научной литературы по проблематике конференции.
- Выставка творческих работ обучающихся, воспитанников учреждений системы специального образования.

Рекомендации

По итогам конференции были сформулированы следующие рекомендации:

- сохранять и развивать традиции проведения всероссийской научно-практической конференции «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза» с участием студентов, магистрантов, аспирантов, слушателей и специалистов-практиков, имеющих опыт работы с детьми с различными формами дизонтогенеза в условиях специального и инклюзивного образования;
- продолжить практику проведения мастер-классов и практико-ориентированных выставок в рамках конференции;
- издать сборник научных трудов по итогам работы конференции;
- рекомендовать лучшие студенческие работы для участия в конкурсах научных работ регионального и всероссийского уровня;
- наградить участников за активное участие в работе конференции дипломами.

РАЗДЕЛ 1. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 376.42:372.881.161.1'366

ББК 445.681.9=411.2.21

ГСНТИ 14.29.21

ВАК 13.00.03

Мария Витальевна Агафонова

*Студентка 3 курса, Уральский государственный педагогический университет;
620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail:mpsd@uspu.me.
Научный руководитель: Людмила Викторовна Христоролюбова, канд. филол.
наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екате-
ринбург, Россия*

ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СЛОВАРЯ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

Аннотация. Рассмотрены проблемы исследования словаря имен прилагательных у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Указаны причины возникновения трудностей в употреблении имен прилагательных. Представлены такие методы исследования имен прилагательных, как: подбор слова к определению, подбор синонимов и антонимов в связной речи, подбор к разным словам определений, выраженных многозначными прилагательными, подбор прилагательных к существительному.

Ключевые слова: умственно отсталые дети, умственная отсталость, олигофренопедагогика, интеллектуальные нарушения, методы исследования, имена прилагательные, активный словарь, пассивный словарь, методика русского языка во вспомогательной школе, методика преподавания русского языка.

Особенности развития словаря обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) привлекали внимание многих авторов (Р. И. Лалаева, В. Г. Петрова, Г. И. Данилкина, Н. В. Тарасенко, Г. М. Дульнев), которые отмечали, что нарушения познавательной деятельности накладывают определенный отпечаток на формирование пассивного и активного словаря у детей данной категории. Согласно международной классификации болезней, умственная отсталость характеризуется как состояние задержанного или неполного умственного развития, которое характеризуется прежде всего снижением навыков, возникающих в процессе развития, и навыков,

которые определяют общий уровень интеллекта (т. е. познавательных способностей, языка, моторики, социальной дееспособности). В ходе исследований были выявлены следующие особенности: бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудности в актуализации словаря, преобладание пассивного словаря над активным, несформированность структуры значения слова, нарушение процесса организации семантических полей. Наиболее важными причинами бедности словаря прилагательных является низкий уровень их умственного развития, ограниченность сенсорных представлений, несформированность интереса к выявлению признаков предметов и явлений, слабость вербальной памяти.

Обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) редко употребляют в речи имена прилагательные. И если используют, то ограниченно: в основном это слова, обозначающие признаки предмета, воспринимаемые сенсорно (цвет, величина, вкус). Только иногда используются противопоставления по признакам «длинный — короткий», «толстый — тонкий» и т. д. По данным Н. В. Тарасенко, в речи обучающихся с нарушениями интеллекта практически отсутствуют прилагательные, обозначающие характеристики человека (внутреннее состояние, настроение, эмоции).

Нарушение семантических полей тех или иных слов отчетливо обнаруживается при определении учащимися в какой-то мере сходных качеств объектов. Они приблизительно обозначают цвета, называют розовый цвет красным или оранжевым. Отвечая на вопрос о величине предмета, указывают его форму. Употребляют прилагательное «вежливый», когда нужно сказать «старательный», «прилежный». Наличие контекста не изменяет положения дел. Так, начатое предложение: «Нина хорошо учится, потому что...», ученик заканчивает словами: «...она добрая» (Г. М. Дульнев).

Неправомерно широкое понимание и употребление имен прилагательных проявляется и в том, что обучающиеся, произнося слово «большой», могут иметь в виду тяжесть, длину, толщину, высоту предмета. Прилагательным «плохой» они называют ленивого, жадного, злого человека, холодную или дождливую погоду, старое или рваное платье и т. п. Дети не в полной мере владеют коннотативными оттенками значения слов и их лексической сочетаемостью.

Особенно медленно происходит расширение словаря имен прилагательных, обозначающих личностные качества человека. Там, где следовало бы употребить прилагательные, обучающиеся пользуются существительными, имеющими в какой-то мере сходные значения. Так, вместо того, чтобы назвать ученика прилежным, старательным,

они говорят «отличник», заменяют слова «добрый», «отзывчивый» словом «друг» и т. п.

Причинами неточности в употреблении прилагательных у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) являются трудности в дифференциации и классификации как самих предметов, так и их признаков. Они вследствие слабости процесса дифференцированного торможения легче воспринимают сходство предметов, чем их различие, поэтому усваивают, прежде всего, общие и наиболее конкретные признаки сходных предметов. Таким общим и конкретным признаком может быть назначение предметов. Различия предметов не устанавливаются, а обозначения не разграничиваются.

Для исследования атрибутивного словаря (словаря имен прилагательных) обучающихся интеллектуальными нарушениями можно предложить следующую серию заданий, которые помогут выявить особенности усвоения и использования в самостоятельной речи.

Подбор слова к определению.

Какое бывает море/яма/небо и др. (глубоким, мелким, высоким, низким, легким, тяжелым). Это задание помогает выявлять активный словарь детей, отличить умение выразиться точно, согласовать слова по смыслу.

Подбор синонимов и антонимов в связной речи.

Экспериментатор предлагает обучающемуся ситуацию. «Погулял зайчик в лесу. Настроение у него веселое. Вернулся он домой такой ... (радостный, оживленный, довольный). А если зайчонок был веселый и радостный, то он не просто шел, а ... (мчался, несся, летел)». Данный метод позволяет определить степень усвоения слов как единиц лексической системы и их связей с другими лексическими единицами в контексте.

Подбор к разным словам определений, выраженных многозначными прилагательными.

Какая игла у ежа? (острая). Про что мы говорим острый, острая, острые? Ребенок при помощи педагога составляет разные словосочетания (острый нож, острая пила, острые ножницы, острый перец, острый взгляд). Как можно назвать хлеб, который только что испекли? (свежий). Про что мы говорим свежий, свежая, свежие? (свежий суп, свежая рыба, свежий ветер, свежий запах, свежие цветы). Пол высох и стал каким? (сухим). Про что мы еще говорим сухой, сухая, сухие? (сухой стол, сухой кашель, сухая погода, сухие дрова). Этот прием способствует определению степени развития смысловой стороны имен прилагательных, а также формированию активного словаря.

Подбор прилагательных к существительному (с использованием стимульного материала).

Что можно сказать про куклу/тарелку/книгу/дом/мяч/шарф? Какая она/он? Обучающийся называет разные признаки (кукла красивая, резиновая, веселая; тарелка цветная, стеклянная, круглая; книга прямоугольная, зеленая, бумажная и т. д.).

Таким образом, можно прийти к выводу, что исследования словаря обучающихся умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) играют важную роль в процессе коррекционной работы. Особенности развития не исключают у них наличия определенных потенциальных возможностей, что подчеркивает необходимость своевременной коррекционной помощи. Эти особенности выражаются в нарушении речевой деятельности, ограниченности сенсорных представлений, слабой потребности в коммуникации. Все это обуславливает качественное своеобразие процесса развития речи, темп которого у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) замедлен, а речевая активность недостаточна из-за бедности, ограниченности, однообразия словаря, в том числе и словаря имен прилагательных.

Литература

1. Глухов В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов. М. : АСТ : Астрель, 2005. 351 с.
2. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе : пособие для учителей во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев; под ред. Т. А. Власовой, В. Г. Петровой. М., 1981. 176 с.
3. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. М., 2004. 72 с.
4. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М. : Педагогика, 1977. 200 с.
5. Логопедия : учеб. для студентов дефектологических фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 680 с.
6. Лалаева Р. И. Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников : учеб. пособие для студентов дефектологических фак. пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1983. 136 с.

Лениза Юлдусовна Аллаярова

*Студентка 1 курса, Уральский государственный педагогический университет;
620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail:mpsd@uspu.me.*

*Научный руководитель: Евгений Васильевич Чебыкин, канд. пед. наук, доцент,
Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.*

**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ДЕТЕЙ
С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
(ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. Рассмотрены особенности обучения математике лиц с умственной отсталостью в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, умственно отсталые дети, умственная отсталость, олигофренопедагогика, интеллектуальные нарушения, нарушения интеллекта, методика математики во вспомогательной школе, методика преподавания математики, математика.

На современном этапе развития отечественного образования происходят существенные изменения: введение ФГОС НОО: для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), что говорит о внимании к проблемам организации инклюзивного образования. У учителей начальных классов должна быть сформирована система педагогических умений, которая будет включать необходимые для организации процесса обучения методические умения.

М. Н. Перова отмечала, что добиться овладения учащимися системой доступных математических знаний, умений и навыков, необходимых в повседневной жизни и в будущей профессии, так прочно, чтобы они закрепились учащимися на всю жизнь, — главная общеобразовательная задача обучения математике. За период обучения в школе учащиеся должны получить следующие математические знания и практические умения:

- а) представления о натуральном числе, нуле, натуральном ряде чисел, об обыкновенных и десятичных дробях;
- б) представление об основных величинах, единицах измерения величин и их соотношениях;
- в) знание метрической системы мер, мер времени и умение практически пользоваться ими;

г) навыки простейших измерений, умение пользоваться инструментами;

д) умение производить четыре основных арифметических действия с многозначными числами и дробями;

е) умение решать простые и составные (в 3—4 действия) арифметические задачи;

ж) представление о плоскостях и объемных геометрических фигурах, знание их свойств, построение этих фигур с помощью чертежных инструментов.

Изучение математического материала для учащихся с интеллектуальным недоразвитием представляет большие трудности, причины которых в первую очередь объясняются особенностями развития познавательной и эмоционально-волевой сферы умственно отсталых школьников.

Обучая математике учащихся с умственной отсталостью, надо учитывать, что усвоение необходимого материала не должно носить характера механического заучивания и тренировок. Знания, получаемые учениками, должны быть осознанными. От предметной, наглядной основы следует переходить к формированию доступных математических понятий, вести учащихся к обобщениям и на их основе выполнять практические работы.

Отличительной чертой обучения детей в условиях инклюзивного образования будет то, что обучающийся с интеллектуальным нарушением будет находиться в среде нормально развивающихся. Соответственно, перед педагогом будет ставиться двойная задача: донести материал урока нормально развивающимся ученикам и обучающемуся с ОВЗ, согласно его адаптированной программе.

На основе стандарта образовательная организация разрабатывает один или несколько вариантов адаптированной общеобразовательной (образовательной) программы, что объясняется спецификой потребностей детей.

Л. А. Каирова пишет, что изменения в деятельности учителя имеют следующие направления.

1. Анализ и отбор учебного содержания, которое становится предметом изучения на уроке. Для обеспечения высокого уровня мотивации на каждом этапе урока.

2. Изменение структуры урока и тех временных рамок, которые отводятся на реализацию каждого структурного компонента урока.

3. Выбор форм организации деятельности детей на уроке, которые обеспечат включение школьника в образовательный процесс и во взаимодействие со сверстниками.

4. Выбор и реализация различных технологических приемов, которые позволят создать условия, адекватные возможностям детей.

5. Использование разнообразного дидактического материала для организации различных видов деятельности.

Таким образом, можно сказать, что для организации обучения детей с интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзивного образования необходимо овладение педагогом базовых дефектологических знаний и внедрение инновационных технологий.

Литература

1. Каирова Л. А. Коррекционно-развивающие технологии в обучении математике : учеб. пособие. Барнаул : АлтГПУ, 2016. 91 с.

2. Перова М. Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 481 с.

УДК 376.1

ББК 4404.46

ГСНТИ 14.29.01

ВАК 13.00.03

Юлия Сергеевна Бирюкова

Студентка 1 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspi.me.

Научный руководитель: Людмила Викторовна Христолюбова, канд. филол. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Аннотация. В статье рассмотрена система инклюзивного образования в России на современном этапе. Описаны проблемы и особенности внедрения описываемой системы.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья, инклюзия, лица с ограниченными возможностями здоровья, тьюторство.

В настоящее время внедрение инклюзии происходит на всех уровнях образования. Разработана нормативно-правовая база, способствующая и закрепляющая инклюзивное образование: Конституция РФ, Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в РФ», Конвенция о правах ребенка и Протокол № 1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод. В 2008 году Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов». В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012г. № 273-ФЗ (да-

лее — Закон об образовании) закреплено, что право на образование имеет каждый, независимо от любых имеющихся различий по полу, расе, уровню психического и физического развития.

В России существует хорошо сложившаяся система специального образования, и заменить её в какой-то степени трудно, поэтому при слепом копировании зарубежного опыта возможно допущение многих ошибок. Для каждой страны свойственны свои особенности, свой менталитет и обычаи, поэтому просто заимствовать любую европейскую систему и в полной мере реализовывать её невозможно.

Если рассматривать внедрение инклюзивного образования, то, скорее всего, выглядит всё следующим образом: внедрение инклюзивных практик — это не замена коррекционных образовательных учреждений, а, наоборот, выход коррекционной школы на новый уровень, который говорит о смещении приоритетов общеобразовательной системы. Поскольку общеобразовательная система формирует умения находить знания и помогает использовать их в жизни. В коррекционной школе дают базовые навыки, необходимые в жизни и позволяющие детям социализироваться, адаптируют программу под отдельно взятого ребёнка или группу детей. В зависимости от индивидуальных особенностей развитие в любом случае будет ускоряться, чем в том случае, если бы это происходило в общеобразовательной школе. Общее образование зависит в основном от активности и готовности каждого ребёнка работать над собой. Благодаря инклюзивному образованию каждый может обучаться близко к дому, не жить в интернате и имеет право быть принятым в любое общеобразовательное учреждение.

Одной из основных проблем, описываемых специалистами, является то, что в специальной школе нет социализации. В России не до конца сформированы положительные установки к лицам с ограниченными возможностями здоровья. Одна часть населения относится к ним с пренебрежением и неприятием, другая — нейтрально, и лишь немногие — с пониманием и желанием помочь. Следует отметить, что в обычных школах существует как неподготовленность самих педагогов, так и материально-технической базы для внедрения инклюзивного образования. Здесь важна всесторонняя подготовка общества к принятию всех людей, какими бы они ни были.

Инклюзивное образование является высокзатратным. Не во всех цивилизованных зарубежных странах есть коррекционные школы. Представление многих учителей о том, что при большой наполняемости класса добавятся еще лица с ОВЗ, пугает их, но это лишь теоретическое незнание коррекционной работы и индивидуального подхода к особой категории детей. В таком классе необходимо привлекать к ра-

боте специалистов: дефектолога, логопеда, специального психолога и др. Отмечается, что педагоги, не имеющие специального образования, не ведут индивидуальную работу, и это ведёт к деградации ребёнка, так как на уроке он не занимается ничем полезным для своего развития. Впоследствии он не получит документ об общем образовании и, возможно, будет не адаптирован в социуме.

Особенно важна работа с родителями в аспекте их просвещения, потому что большой объем информации идёт из семьи. Если негативное отношение родителей к людям с ОВЗ присутствует, то и у ребёнка в большинстве случаев будет такая же установка. Родители, которые имеют ребёнка с нарушениями в развитии, боясь, что окружающие его примут или вообще будут унижать. Всё это способствует либо переводу в закрытую школу, либо на домашнее обучение, что способствует нарушению адаптации и социализации ребенка с ОВЗ.

Каждая из ступеней образования в настоящее время доступна для большинства лиц с ОВЗ. Для многих из них уже начата программа по созданию или адаптации материально-технической базы, многие из помещений оборудованы специальным оборудованием для перемещения и обучения детей с нарушенным развитием.

Как известно, в нашу систему образования пытаются внедрить систему тьюторства. Перед педагогами должны стоять особые задачи по отношению к детям с ОВЗ и к их обучению: подготовка специальной общеобразовательной среды; социализация и адаптация;

предоставление адаптированных программ, которые соответствуют уровню индивидуального развития; формирование особых знаний в области специальной педагогики и психологии у всех участников образовательного процесса (педагогов, родителей и обучающихся).

Оказать помощь в реализации этих задач могут тьюторы. Тьютором может быть любой человек (задействованный в этой системе образования), от родителей до специально подготовленных специалистов и обычных педагогов. Тьютор постоянно взаимодействует со всеми специалистами и участниками образовательного процесса (отмечает основные направления в деятельности других детей, а также просвещает их в правильном отношении к своему подопечному и другим людям, имеющим особые потребности), кроме того, тьютор взаимодействует с родителями.

При работе с родителями необходимы особые формы взаимодействия, при которых важно составлять специальный план работы, формировать правильное отношение к своему ребёнку и к другим детям с особенностями в развитии. Необходимо эмоционально поддерживать и проводить анализ выполненных ребёнком работ. В настоящий момент

отсутствует система подготовки тьюторов к работе с детьми с ОВЗ, педагоги без специального образования не учитывают отклонения в их развитии. Тьютор должен исполнять роль особого связующего моста в системе отношений всех участников общеобразовательного процесса.

В любом случае стремление ввести инклюзивное образование способствует гуманизации общества, введению новой профессии — тьютора как помощника педагогов и родителей для реализации внедрения инклюзии. Стремление к идеальному обществу наблюдается на протяжении многих веков, так происходит и с инклюзией. Когда говорят о толерантности (терпимости) к другим, отличающимся от большинства, то не задумываются над тем, что же в действительности является нормой, а что отклонением.

УДК 378.356

ББК 4452

ГСНТИ 14.29.27

ВАК 13.00.03

Анна Александровна Бриславская

*Учитель-дефектолог, МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 486»;
620102, Россия, г. Екатеринбург, ул. Волгоградская, 190а; e-mail: MBDOU486@yandex.ru.*

ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПО СЛУХУ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Рассмотрено инклюзивное образование, как основа для успешной адаптации и социализации детей с ОВЗ по слуху. В частности, создание речевой среды для детей с ОВЗ по слуху на базе компенсирующей группы МБДОУ детский сад компенсирующего вида № 486.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, нарушения слуха, сурдопедагогика, инклюзивное образование, социальная адаптация, речевая среда.

Инклюзивное образование трактуется в законе «Об образовании в РФ» как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. В статье 5 закона «Об образовании в РФ» отмечается, что в целях реализации права каждого человека на образование должны быть созданы необходимые условия для получения качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи, а также социального развития этих лиц [3]. Это положение закона реализуется путем внедрения инклюзивного образования.

К проблеме инклюзивного образования обращены труды С. В. АLEXИНОЙ, М. А. АЛЕКСЕЕВОЙ, М. М. БЕЗРУКИХ, Е. Л. ГОНЧАРОВОЙ, О. И. КУКУШКИНОЙ, Н. Н. МАЛОФЕЕВА, Н. Я. СЕМАГО, Л. М. ШИПИЦИНА, Н. Д. ШМАТКО и др. Как справедливо отмечает Н. Я. Семаго, инклюзия — это глубокий процесс, подразумевающий наряду с технологиями и методами развития, обучения и развития детей с ОВЗ еще и особую модель их восприятия и положения в обществе [Семаго 2010].

Федеральный закон определяет обучающихся с ограниченными возможностями здоровья как физических лиц, имеющих недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные заключением психолого-медико-педагогической комиссии и препятствующие получению образования без создания специальных условий. Получение заключения ПМПк — важнейший этап в подтверждении статуса ребёнка с ОВЗ.

В нашем ДОУ функционирует Психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк, в состав которого входят учитель-дефектолог, педагог-психолог, воспитатели, заместитель заведующего по ВМР — председатель консилиума). Основная задача ПМПк ДОУ заключается в организации качественного дошкольного образования, разработки и внедрения комплексного подхода к решению проблем дошкольников с ОВЗ по слуху и обеспечение сплоченности действий всех специалистов ДОУ и родителей (законных представителей) воспитанников, что составляет основу для формирования жизненно важных компетенций и создают условия для успешной адаптации в современном обществе.

Целостный системный анализ результатов психолого-педагогического обследования позволяет выявить отдельные нарушения в развитии и установить иерархические связи между ними, выявив систему первичных и вторичных отклонений и уточнить индивидуальный образовательный маршрут каждого ребенка.

Задача педагогов ДОУ — повседневное и эффективное взаимодействие всех участников образовательного процесса, позволяющее формировать социально-коммуникативное и слухо-речевое развитие детей, творческое отношение к действительности, развитие познавательно-исследовательской деятельности.

Решение поставленных задач происходит во время непрерывной образовательной деятельности, в режимных моментах и в свободной деятельности. Дети с ОВЗ по слуху находятся в едином социальном и образовательном пространстве со слышащими сверстниками, что способствует формированию познавательных способностей детей, мотивации использования остаточного слуха ребенка, а также развитию речи детей с ОВЗ по слуху и позволяет ребенку с особыми образова-

тельными потребностями продвигаться вместе со сверстниками с сохраненным слухом и достигать более высокого уровня социализации. Дети, находясь в инклюзивной группе, взаимодействуют не только во время НОД, режимных моментах, свободной деятельности, а также проводятся совместные праздники, посвященные той или иной тематике (например, Новый год, день защиты детей и прочие). Наш детский сад взаимодействует с церковной школой, и дети с ОВЗ по слуху активно принимают участие в мероприятиях, посвященных православным праздникам, также взаимодействуем с инспекторами ДПС, проводятся профилактические беседы, мастер-классы (творческие задания), просмотр видеофильмов, с целью формирования представлений о безопасности дорожного движения. При создании адекватных условий и правильной организации в течение всего дня происходит коррекция, как отдельных психических функций, так и личности ребенка в целом. Эффективная поддержка родителей в воспитании и образовании детей с ОВЗ по слуху, способствует формированию родительской компетентности и преодолению замкнутости, что позволяет вывести родителей вместе с ребенком на более высокий уровень социализации и адаптации в современном обществе.

Литература

1. Коррекционная педагогика : учеб.-метод. пособие / сост. Г. Н. Голоухова. Архангельск : ИПЦ САФУ, 2013. 114 с.
2. Семаго Н. Я. Инклюзия как новая философия образования и практика // Аутизм и нарушения развития. 2010. № 4. С. 1—9.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс].

УДК 376.37-053"465.07/.11"

ББК Ч547.024.3

ГСНТИ 14.29.29

ВАК 13.00.03

Анна Андреевна Гарипова

Студентка 1 курса, магистратура, заоч. отд., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: npsd@uspu.me.

Людмила Викторовна Христолюбова, канд. филол. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье исследуются проблемы инклюзивного образования детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью разработки тех-

нологий обучения детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования. Материалы статьи могут быть полезными для студентов высших учебных заведений при изучении инклюзивного образования, а также для педагогов при организации обучения и воспитания дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с нарушениями речи, нарушения речи, младшие школьники, тяжелые нарушения речи, инклюзия.

Система инклюзивного образования уже успела затронуть многие учебные заведения: высшие, средние, дошкольные и школьные. Инклюзивным образованием охвачены разные категории людей: взрослые, дети младшего школьного возраста, подростки, лица с ОВЗ. К одной из таких групп относятся дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Эта категория детей с сохранным слухом и первично сохранным интеллектом, которые из-за сложных нарушений в речевом и соответственно психическом развитии не имеют возможности жить полноценной жизнью. К тяжелым речевым нарушениям относятся такие, при которых страдает экспрессивная (внешняя) речь, в результате чего затруднены контакты ребенка с окружающим миром. Дети могут понимать обращенную к ним речь, но выразить ее не в состоянии. Такими речевыми нарушениями являются: алалия, афазия, ринолалия, дизартрия.

В России до недавнего времени помощь детям с ТНР оказывалась в специальных коррекционных школах V вида, специализированных детских садах, имеющих логопедические группы и на логопунктах. В специальных коррекционных школах и детских садах образцовой, правильной речью владеют только учителя, педагоги, логопеды. Коррекционная работа в большей степени проводится только во время учебных занятий, остальное время дети общаются друг с другом и у них отсутствует контроль за речью. Отсюда можно сделать вывод о том, что необходимо включение детей с речевыми нарушениями в среду с нормально развивающимися детьми, в общеобразовательные школы.

На сегодняшний день приняты попытки инклюзивного образования детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Анализ сложившейся ситуации поможет определить основные направления работы, выявить положительную направленность такого обучения, необходимость дальнейшего учета в разработке педагогических технологий обучения и воспитания детей младшего школьного возраста с ТНР в условиях инклюзивного образования.

В настоящее время внимание исследователей сосредоточено на среднем и высшем образовании детей с ОВЗ. Однако, возможности, упущенные в младшем возрасте, представляют значимую проблему в старшем возрасте, поскольку развитие психических процессов замедляется, компенсаторные и адаптационные возможности организма ослабевают. Дошкольный и младший школьный возраст — наилучший период для коррекции психических функций. Поэтому инклюзивное образование младших школьников является первой, наиважнейшей ступенью в развитии детей и в коррекции имеющихся нарушений, поскольку составляет основу дальнейшей жизни и деятельности ребенка с ОВЗ. Правильно организованный процесс школьной образовательной инклюзии значительно уменьшит процент детей со сложными отклонениями в развитии, в том числе с тяжелыми нарушениями речи.

Такие исследователи, как Л. В. Лопатина, Н. В. Нищева, и др. считают, что инклюзивное образование младших школьников с тяжелыми нарушениями речи возможно при наличии специальной адаптированной общеобразовательной программы (АООП). Реализация данной программы обеспечивает максимальную коррекцию нарушений развития и полноценную социальную адаптацию детей с ОВЗ. В процессе воспитания и обучения по данной программе используются стандартные формы организации занятий разными специалистами: индивидуальные, подгрупповые, фронтальные, согласованные с родителями. Программой предусматривается разностороннее развитие детей, коррекция недостатков в их речевом развитии, а также профилактика вторичных нарушений, развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности.

Рассматривая различные подходы к обучению детей младшего школьного возраста с ТНР в условиях инклюзивного образования, можно сказать, что оно мало изучено и недостаточно разработано на сегодняшний день, хотя проведена значительная работа, но единая, четко построенная система инклюзивного обучения и воспитания детей с ОВЗ пока еще не сформировалась. Развитие инклюзии является одним из основных направлений модернизации системы образования. Инклюзивное образование — обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Литература

1. Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др. ; под. ред. проф. Л. В. Лопатиной. СПб., 2014. 448 с.

2. Ахметзянова А. И. Организация инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Казанском федеральном университете // Образование и саморазвитие. 2014. № 2 (40). С. 208—212.

3. Кириллова Е. А. Психолого-педагогические аспекты обучения детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования // Актуальные проблемы современной педагогической науки : материалы Междунар. науч.-образоват. конф. (18—19 дек. 2014 г.) : сборник науч. тр. / под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. А. Н. Хузиахметова. Казань : ТРИ «Школа», 2014. С. 355—358.

4. Логопедия : учеб. для студентов дефектологических фак. пед. высших учебных заведений / [Л. С. Волкова и др.] ; под ред. Л. С. Волковой. Изд. 5-е, перераб. и доп. М. : ВЛАДОС, 2008. 703 с.

УДК 376.4

ББК 4456

ГСНТИ 14.29.01

ВАК 13.00.03

Анастасия Андреевна Дняк

Магистрант 1 года обучения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

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

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕРЕНИЯ ФГОС ДЛЯ ЛИЦ С ОВЗ

Аннотация. В статье рассматриваются различные подходы к определению понятия «коммуникативные навыки». Дается описание опыта по формированию коммуникативных навыков обучающихся с ЗПР в общеобразовательной организации, реализующей инклюзивную практику.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, дети с задержкой психического развития, задержка психического развития, развитие речи, федеральные государственные образовательные стандарты, ЗПР.

На современном этапе общественного развития происходят изменения в системе образования Российской Федерации. Основным направлением, на данный момент, выступает внедрение инклюзивного образования. 1 сентября 2016 года в силу вступил федеральный государственный образовательный стандарт для лиц с ОВЗ (далее — ФГОС). В его основу положен деятельностный и дифференцированный подход, осуществление которого предполагает развитие личности обучающихся с задержкой психического развития (далее — ЗПР) в соответствии с требованиями современного общества, обеспечиваю-

щими возможность их успешной социальной адаптации. Для успешной адаптации в обществе, обучающиеся с ЗПР должны овладеть коммуникативными навыками, как одной из составных частей речевого общения.

В литературе, под коммуникативными навыками, с одной стороны, понимаются навыки, связанные с правильным выстраиванием своего поведения, пониманием психологии человека: легкость установления контакта, поддержание разговора, навыки доброжелательного общения, умение договариваться, выбирать по отношению к каждому из собеседников наиболее правильный способ обращения.

С другой стороны, они нередко характеризуются через уровень владения знаниями и умениями из области некоторых филологических дисциплин, таких как, например, лингвистика, риторика (знание и умение уместно использовать в речи различные риторические приёмы, соблюдение норм орфоэпии и т. д.).

Некоторые авторы к коммуникативным навыкам относят также такие, которые необходимы человеку для адекватного выражения своей мысли или понимания чужой. Например, умение придерживаться темы высказывания, раскрыть основную мысль высказывания, определить тему и основную мысль чужого высказывания, подобрать аргументы для доказательства своей мысли.

В ФГОС для лиц с ОВЗ, коммуникативные навыки, так или иначе, относятся как к личностным, так и предметным и метапредметным результатам освоения программы. В коррекционно-развивающей области АООП НОО дается перечисление навыков коммуникации.

На практике, в МАОУ СОШ № 62, коммуникативные навыки обучающихся развиваются на всех предметах гуманитарного цикла и на классных часах, которые проводятся еженедельно.

Остановимся подробнее на классных часах. В ходе занятия, на примере различных ситуаций, обучающиеся отрабатывают навыки общения со сверстниками и взрослыми. Работа проходит в группах или парах, педагог следит за деятельностью обучающихся, внося по необходимости коррективы. Например, на «уроке вежливости», обучающиеся осваивают необходимые социальные ритуалы, учатся корректно выражать свои чувства с учётом возраста, социального статуса и близостью собеседника. Много внимания уделяется вопросам детской конфликтности. На единых днях профилактики «Свобода мнений», обучающиеся тренируются корректно выражать свои намерения, согласие или несогласие, использовать коммуникацию для решения школьных и житейских задач.

Для формирования навыков речевого этикета, перед экскурсиями и прогулками, с обучающимися проводятся беседы, в ходе которых обучающиеся вспоминают правила поведения и вежливые слова. Кроме того, разыгрываются ситуации речевого общения, которые могут произойти во время экскурсии.

В случае, когда обучающийся с ЗПР затрудняется в использовании коммуникативных навыков, с ним ведётся дополнительная коррекционно-развивающая работа. На логопедических занятиях отрабатывается структура речевого акта сначала, в индивидуальной работе с учителем-логопедом, затем в паре с другим обучающимся.

При проведении комплексной работы всех специалистов образовательной организации, к концу обучения в начальной школе обучающиеся с ЗПР в достаточной мере овладевают навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия. Обучающиеся способны начать, поддержать разговор, задать вопрос, выразить свои намерения, решить актуальные житейские и школьные задачи, используя коммуникативные навыки.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. Электрон. документ. URL: http://минобрнауки.рф/документы/5132/файл/Prikaz_№1598_ot_19.12.2014 (дата обращения: 20.03.2017)

Марина Сергеевна Ефремова

Студентка 1 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

Научный руководитель: Александр Васильевич Кубасов, д-р филол. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

ТИПОВЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ КОММУНИКАЦИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В работе рассматривается методика обследования уровня сформированности коммуникативных навыков у старших дошкольников с расстройством аутистического спектра. Раскрываются особенности проведения экспериментальной работы по выявлению специфических проявлений коммуникации детей с РАС.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, развитие речи, дошкольники, аутизм, инклюзивное образование.

Во всем мире ежегодно растет количество детей с расстройством аутистического спектра (РАС). Высокая частотность, разнообразие клинической картины, большой процент осложненных форм данного заболевания, а также сложность коррекционно-воспитательной работы делают вопрос изучения расстройств аутистического спектра не только медицинской, но и очень серьезной психолого-педагогической и социальной проблемой. Аутизм рассматривается как отклонение в психическом развитии личности и определяется как проявление нарушений процесса взаимодействия с внешним миром и формирования эмоциональных контактов с окружающими людьми.

Для детей с РАС характерны специфические особенности развития речи при недостаточной ее коммуникативной направленности. Коммуникативные нарушения у таких детей сильно варьируются: возможно полное отсутствие речи (мутизм), либо способность говорить присутствует, но при этом она осложнена специфическими особенностями прагматической стороны речи [О. Б. Богдашина, 1999]. Что относится к этим особенностям? Назовем некоторые из них: отсутствие реакции ребенка на обращенную речь (ребенок не реагирует даже на собственное имя); стереотипное использование речи; использование обычных слов в необычном контексте; трудности понимания смысла и употреб-

ления абстрактных понятий; неспособность начать и поддерживать диалог; нарушения просодики; замена местоимений; задержка или остановка речевого развития; нарушения невербальной коммуникации. Нарушения коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра влекут за собой нарушения социального взаимодействия. Ребенок с РАС часто не способен регулировать свое внимание или привлечь к чему-либо внимание другого человека: например, он не может показать на предметы, которыми он заинтересован; бывают некоторые затруднения с подражанием и имитацией движений по образцу; возникают трудности в распознавании эмоционального состояния других людей [В. М. Башина, 1993]. Поведение детей с РАС однообразно и характеризуется рядом особенностей. Например, дети дошкольного возраста могут часами совершать одни и те же действия, отдаленно напоминающие игру: пересыпать что-либо, наливать и выливать воду, перебирать бумажки и т. д. Эти манипуляции, как и повышенный интерес к каким-либо предметам (палочки, веревочки, банки и пр.), не имеющим обычно игрового назначения, являются выражением особой одержимости, происхождение которой связано с патологией влечений, близкой к нарушениям инстинктов, которые свойственны этим детям. Они предпочитают использовать в игре материал, который служит для аутостимуляции, выполняют игровые действия, связанные с кручением или выстраиванием предметов. Нельзя сказать, что все аутичные дети не способны к игре воображения. При соответствующем обучении они способны к различным игровым действиям. И это играет важную роль при создании обучающих программ для таких детей, т.к. через игру ребенка с РАС можно обучить основным правилам поведения и навыкам адекватного общения. Без педагогического сопровождения процесса развития игровой деятельности такие дети остаются изолированными в собственной стереотипной игре, и следовательно, воспринимают окружающий мир ограниченно.

Таким образом, можно сказать, что у ребенка РАС дезорганизована сама система приспособления к миру, включая и организацию адаптивного поведения, и процессы саморегуляции, что проявляется в требовании поддержания стереотипных условий жизни, страхах, агрессии, особых влечениях и пристрастиях, неспособности компенсировать недостаток языка другими формами общения, в нарушениях игровой деятельности и навыков подражания и имитации. В результате трудностей, возникающих при взаимодействии с окружающим миром, в поведении ребенка закрепляются аутистические тенденции, что приводит к длительной зависимости от взрослого, способствует развитию проблемного поведения и снижает качество жизни ребенка. Наш опыт

работы в частном детском саду ЦУД "Маленькая страна" города Екатеринбурга показал, что знание типовых проявлений нарушения коммуникации у детей дошкольного возраста с РАС является необходимой предпосылкой для планирования и организации коррекционно-педагогической работы с ними. Обучение детей с аутизмом функциональным навыкам коммуникации является нашей главной задачей.

Литература

1. Башина В. М., Симашкова Н. В. К особенностям коррекции речевых расстройств у больных с ранним детским аутизмом // Исцеление : альманах. Для врачей, педагогов и родителей детей с неврологической инвалидностью. М., 1993. С. 161—165.
2. Богдашина О. Б. Аутизм. Определение и диагностика. Донецк : Лебедь, 1999. 112 с.

УДК 376.37

ББК 4457

ГСНТИ 14.29.29

ВАК 13.00.03

Елизавета Александровна Ильдыбаева

Студентка 1 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: tpsd@uspu.me.

Научный руководитель: Людмила Викторовна Христолюбова, канд. филол. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Рассмотрены и охарактеризованы общее понятия нарушений речи, виды нарушений речи у детей с ограниченными возможностями здоровья, особенности нарушений письма при общем недоразвитии речи.

Ключевые слова: нарушения речи, логопедия, ограниченные возможности здоровья, общее недоразвитие речи, дисграфия.

Дети с ограниченными возможностями — это дети, имеющие различные отклонения психофизического развития, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие вести полноценную жизнь. С точки зрения общества, наличие дефекта не предопределяет отклонений в нормальном развитии: дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) нуждаются в специальном коррекционном обучении и воспитании.

Существуют разные подходы к определению нарушений в развитии. В. А. Лапшин и Б. П. Пузанов классифицировали аномальных детей по разным критериям: дети с нарушением слуха (глухие, сла-

бослышащие, позднооглохшие); дети с нарушением зрения (слепые, слабовидящие); дети с нарушением речи; дети с нарушением опорно-двигательного аппарата; дети с умственной отсталостью; дети с задержкой психического развития; дети с нарушением поведения и общения; дети с комплексными нарушениями психофизического развития (слепоглухонемые, глухие или слепые дети с умственной отсталостью).

У детей с ОВЗ отмечается нарушение таких сторон психической деятельности, как внимание, память, мышление, речь, моторика и эмоциональная сфера. Чаще всего у детей с дефектами развития наблюдается нарушение мышления, что, в свою очередь, влияет на развитие речи. Речь у таких детей формируется с задержкой. Многие из них начинают произносить отдельные слова только к трем-четырем годам, а иногда и к пяти. Понимание речи у них ограничено.

Исследователями отмечается, что детей с ОВЗ часто наблюдается общее недоразвитие речи (ОНР). Под общим недоразвитием речи понимают системное нарушение всех структурных компонентов речи (фонетики, лексики, грамматики, связной речи). На это указывает следующее: позднее появление речи; аграмматизмы, невнятность, нечленораздельность речи. Ребенок не может сам правильно озвучить свои мысли, при этом понимая речь окружающих. У таких детей нарушено произношение и различение звуков, бедный словарный запас, отмечаются трудности в словоизменении и словоупотреблении, связная речь не развита.

Традиционно выделяют три уровня общего недоразвития речи (Левина Р. Е.). Первый уровень характеризуется неполным или почти полным отсутствием словесных средств общения. В словаре наличествуют звукоподражание, лепетные слова, простые глаголы. Дети в общении активно используют мимику, жесты вместо фразовой речи. Восприятие речи ограничено конкретной ситуацией и наличием зрительного контакта.

Выделение второго уровня связано с появлением простых фраз, однако речь остается аграмматичной и состоит из двух-трех слов. Многочисленны нарушения в согласовании, отмечаются пропуски предлогов, замены и объединения их с другими лексемами. Нарушена слоговая структура слова, имеются полиморфные нарушения в звукопроизношении и фонематических процессах.

Особенности третьего уровня речевого развития представлены в ограничении словаря, который незначительно отстает от возрастной нормы. Понимание речи связано с ситуацией и личным опытом ребенка. Нарушение звукопроизношения могут быть либо полиморфные,

либо полиморфные, хотя, слоговая структура слова относительно сохранна.

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при различных неврологических диагнозах, например, всегда при алалии, иногда — при ринолалии и дизартрии.

По данным нашего исследования было выявлено, что у детей с дизартрией наблюдается и общее недоразвитие речи. При дизартрии нарушается фонематический слух и восприятие, в результате которых нарушается анализ и синтез звучащей речи. Это приводит к формированию неправильных артикуляционных укладов звуков. В свою очередь, такие нарушения ведут к непониманию звучащей речи, а следовательно, и к ограниченному словарному запасу. В результате нарушается устная речь. Подобные нарушения, в основе которых лежит нарушение фонематических процессов, вызывают стойкие ошибки на письме, не связанные с правилами орфографии.

Анализируя полученные нами данные, мы можем сделать вывод о том, что общее недоразвитие речи, характеризующееся системными нарушениями, влияет не только на устную, но и на письменную речь.

Подводя итог, отметим, что для всех детей, у которых наблюдаются нарушения речи, необходимо раннее выявление причин этих нарушений и организация своевременной коррекционно-развивающей и социально-реабилитационной помощи, что является важным условием преодоления и создания благоприятных возможностей для дальнейшего развития ребенка, в том числе и в условиях инклюзивного образования.

Литература

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 368 с.
2. Зайцев Д. В., Зайцева Н. В. Основы коррекционной педагогики : учеб.-метод. пособие / Саратов. гос. ун-та им. Н. Г. Чернышевского, Пед. ин-т. Саратов, 1999. 110 с.
3. Логопедия : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 680 с.

Наталья Викторовна Карамышева

Учитель-логопед, высшая квалификационная категория, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому развитию воспитанников № 407 „Жаворонок“»; 620049, Россия, г. Екатеринбург, пер. Курьинский, 3а; e-mail: 407detsad@mail.ru.

**МОНИТОРИНГ ДИНАМИКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. Рассмотрен мониторинг динамики речевого развития детей с ОВЗ на логопункте МБДОУ в условиях инклюзивного образования. Определены задачи, решение которых обусловлено результатами педагогической диагностики.

Ключевые слова: мониторинг, логопедия, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзия, ограниченные возможности здоровья, ОВЗ, развитие речи, инклюзивное образование.

Инклюзивный подход к образованию детей с ОВЗ вызван к жизни социальным заказом государства и предполагает решение целого ряда вопросов, связанных с изменением отношения общества к проблеме, законодательным обеспечением адаптивности и вариативности услуг и условий общеобразовательного учреждения. За последние годы интерес к социально-психологической взаимoadaptации детей с ОВЗ и детей без ограничений здоровья в условиях дошкольного учреждения общеразвивающей направленности возрос во много раз.

В ФГОС дошкольного образования Российской Федерации учитываются: индивидуальные потребности ребенка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования (особые образовательные потребности), индивидуальные потребности отдельных категорий детей, в том числе с ОВЗ. При реализации Программы в рамках педагогической диагностики может проводиться оценка индивидуального развития детей. Результаты педагогической диагностики (мониторинга) могут использоваться исключительно для решения следующих образовательных задач:

- 1) индивидуализации образования;
- 2) оптимизации работы с группой детей.

Полноценное образование для детей с ОВЗ означает, что создаются условия для вариативного вхождения в те или иные социальные роли,

расширения рамок свободы выбора при определении своего жизненного пути. Л. С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой удалось бы органически увязать *специальное обучение* с обучением детей с нормальным развитием. При организации педагогической диагностики (мониторинга) учитывается положение Л. С. Выготского о ведущей роли обучения в детском развитии, поэтому он включает в себя два компонента: мониторинг образовательного процесса и мониторинг детского развития.

Мониторинг образовательного процесса (в нашем детском саду это мониторинг освоения образовательной программы «Радуга» [Яacobсон 2014]) осуществляется через отслеживание результатов освоения программы по образовательным областям: «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное», «Речевое», «Художественно-эстетическое», «Физическое развитие». В образовательной программе «Радуга» даны характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста, описано развитие детей от 0 до 8 лет в соответствии с возрастной нормой, дано содержание коррекционной/инклюзивной работы.

Мониторинг детского развития проводится на основе оценки развития интегративных качеств ребенка. Диагностика коммуникативных способностей проводится учителем-логопедом и предполагает выявление способности ребенка понимать состояния и высказывания другого человека, находящегося в наблюдаемой ситуации, а также выражать свое отношение к происходящему в вербальной и невербальной форме.

При осуществлении мониторинга динамики речевого развития детей с ОВЗ, посещающими МБДОУ, учитель-логопед опирается не только на результаты, полученные в ходе логопедического обследования в начале и конце учебного года, но и отслеживает динамику формирования и развития всех компонентов речи с момента зачисления ребёнка на логопункт до выпуска (в течение двух-трёх лет). Проводится обследование состояния общей моторики, произвольной моторики пальцев рук, состояния органов артикуляционного аппарата, фонетической стороны речи, слоговой структуры, состояния функций фонематического слуха, звукового анализа слова, понимания речи, активного словаря, грамматического строя, сформированности навыков чтения и письма. Эти направления рассматривались в публикациях специалистов [4]. Таким образом, речевое обследование детей с ОВЗ учителем — логопедом и мониторинг освоения образовательной программы «Радуга» тесно переплетаются и взаимодополняют друг друга. По результатам составляется диаграмма личной динамики речевого разви-

тия каждого ребёнка, даётся характеристика существующих трудностей, отмечаются успехи на всех этапах коррекционной работы.

Требования ФГОС к результатам освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования, которые представляют собой социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребёнка на этапе завершения уровня дошкольного образования. Целевые ориентиры дошкольного образования в раннем возрасте: ребёнок владеет активной и пассивной речью, включённой в общение, может обращаться с вопросами и просьбами, понимает речь взрослых; знает названия окружающих предметов и игрушек; стремится к общению со взрослыми и активно подражает им в движениях и действиях; проявляет интерес к сверстникам; наблюдает за их действиями и подражает им; проявляет интерес к стихам, песням и сказкам.

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования: ребёнок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребёнка складываются предпосылки грамотности; задаёт вопросы взрослым и сверстникам, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей.

Анализ результатов коррекционного воздействия проводится при окончании непосредственно образовательной деятельности с указанием продолжительности срока коррекционной работы и полученных результатов по всем видам проведенной логопедической коррекции с конкретизацией картины улучшения, с описанием рекомендаций по улучшению полученных результатов.

Таким образом, можно сделать вывод, что, в условиях инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, создание системы мониторинга динамики речевого развития способствует индивидуализации формирования всех компонентов речи и успешной социализации дошкольников.

Литература

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : Национальное образование, 2016.
2. Закон «Об образовании в Российской Федерации» : от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. М. : ТЦ «Сфера», 2014. 192 с. (Правовая библиотека образования).
3. Карамышева Н. В. Социализация дошкольников с речевой патологией посредством формирования вербальной коммуникации через использование слов-квазиомонимов // Инновации в дошкольном образовательном учрежде-

нии : материалы Всерос. заоч. науч.-практ. конф. (22 окт. 2012 г.) / гл. ред. М. П. Нечаев. Чебоксары : Экспертно-методический центр, 2012. 784 с.

4. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 1998. 51 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : (Приказ М-ва образования и науки Российской Федерации от 17 окт. 2013 г. № 1155, г. Москва, «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»).

6. Якобсон С. Г. [и др.]. Радуга : примерная основная образовательная программа дошкольного образования / С. Г. Якобсон, Т. И. Гризик, Т. Н. Доронова [и др.] ; науч. рук. Е. В. Соловьёва. М. : Просвещение, 2014.

УДК 376.37-053"465.00/.07"

ББК 4457.091

ГСНТИ 14.29.29

ВАК 13.00.03

Анна Сергеевна Кетова

Студентка 1 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspi.me.

Научный руководитель: Анна Владиславовна Цыганкова, канд. филол. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье поднимается проблема организации инклюзивного образования детей дошкольного возраста с нарушениями речи. Представлены особенности данной категории детей. Описывается индивидуальная образовательная программа как одно из обязательных средств индивидуального сопровождения дошкольников с нарушениями речи.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дошкольная логопедия, дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, индивидуальные образовательные программы.

Термин «инклюзия» введен Саламанкской декларацией о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями в 1994 году. Инклюзивное образование — процесс развития общего образования, подразумевающий доступность образования для всех, путем приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию детям с особыми потребностями [4]. Проблема оптимального включения детей с ограниченными возможностями здоровья в процесс образования на всех его уровнях стала чрезвычайно актуальной.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование является уровнем общего образования наряду с начальным общим, основным общим и средним общим образованием [3]. Данное положение определяет самоценность дошкольного детства, выделяя его в отдельный этап образования, когда закладываются важнейшие черты будущей личности, что обуславливает необходимость создания условий для максимального раскрытия индивидуального возрастного потенциала каждого ребенка.

По данным О. А. Степановой, Т. Б. Филичевой, от 60% до 90% детей в дошкольных учреждениях имеют те или иные проблемы в развитии, в большинстве случаев это речевые нарушения разной степени сложности. У данной категории детей имеются нарушения в том числе и неречевых функций, что препятствует социализации дошкольников. Основные особенности познавательной сферы детей с речевыми нарушениями следующие: недостаточная сформированность и дифференцированность мотивационной сферы, недостаточная концентрация и устойчивость внимания, слабость в развитии моторики, пространственные трудности, нарушения эмоционально-волевой сферы (эмоциональная лабильность), недостаточная стрессоустойчивость. Таким образом, образование данной категории детей должно включать работу как над речевыми, так и над неречевыми функциями.

Инклюзивное дошкольное образование является важнейшим этапом в коррекции нарушений и развитии детей с ОВЗ, формирующим основу для дальнейшей успешной адаптации ребенка в социуме.

Такие педагоги, как Л. В. Лопатина, Н. В. Нищева, Т. В. Волосовец, Л. И. Дереча считают, что при организации дошкольного инклюзивного образования детей с нарушениями речи должна составляться индивидуальная образовательная программа, являющаяся обязательным средством индивидуального сопровождения дошкольников с нарушениями речи, необходимым условием оказания коррекционной помощи на основе специальных педагогических методов.

Индивидуальная образовательная программа для детей дошкольного возраста с нарушениями речи — это документ, разрабатываемый исходя из структуры нарушения, познавательных потребностей и возможностей ребенка, содержащий в себе совокупность учебных курсов, разделов программы, форм и способов их освоения, позволяющих создать условия для максимальной реализации особых образовательных потребностей ребенка в процессе обучения и воспитания. Индивидуальная образовательная программа разрабатывается для преодоления несоответствия между реальными возможностями ребенка и процессом обучения по общим образовательным программам [2]. Программа

предусматривает разностороннее развитие детей, коррекцию недостатков в их речевом развитии, профилактику вторичных нарушений, развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности.

Можно выделить основные направления коррекционной работы с детьми с нарушениями речи, которые раскрываются в индивидуальной программе: развитие мелкой и артикуляционной моторики (кинестетический и кинетической чувствительности), коррекция произносительной и лексико-грамматической сторон речи, коррекция и развитие зрительного восприятия, зрительной и слуховой памяти, пространственных представлений и ориентации, устойчивости произвольного внимания, основных мыслительных операций: навыков анализа и синтеза, навыков группировки и классификации, различных видов мышления: развитие наглядно-образного и вербально-логического мышления, эмоционально-личностной сферы [1].

Организация дошкольного инклюзивного образования детей с нарушениями речи включает совместную работу специалистов, воспитателей, родителей в разных формах, соответствующих возрастным и личностным особенностям детей, что позволяет в условиях массовой группы детского сада создать психологически комфортную обстановку, в которой у каждого есть возможность преодолеть имеющиеся нарушения и в максимальной степени проявить и развить имеющиеся у него способности.

На сегодняшний день инклюзивное образование детей дошкольного возраста с нарушениями речи в России мало изучено и недостаточно разработано. При этом многие исследователи признают его необходимость и важность дальнейшей разработки программ, законопроектов, моделей в системе. Правильно организованный процесс дошкольной образовательной инклюзии значительно уменьшит процент детей младшего школьного и школьного возраста со сложными отклонениями в развитии, в том числе с нарушениями речи.

Литература

1. Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева [и др.] ; под. ред. проф. Л. В. Лопатиной. СПб., 2014. 448 с.
2. Закрепина А. В., Браткова М. В. Разработка индивидуальной программы коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2008. № 2.
3. Федеральный Закон РФ от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в РФ».

4. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями [Электронный ресурс] : приняты Всемирной конф. по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7—10 июня 1994 г. URL: <http://www.un.org/russian/document/declarat/salamanka.pdf>.

УДК 376.42

ББК 4455

ГСНТИ 14.29.21

ВАК 13.00.03

Наталья Евгеньевна Коваль

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

Научный руководитель: Светлана Олеговна Брызгалова, канд. пед. наук, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

ИНТЕГРАЦИЯ И ИНКЛЮЗИЯ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

Аннотация. В статье описан опыт работы по реализации основных идей интегрированного и инклюзивного образования в рамках образовательной организации, реализующей АООП.

Ключевые слова: умственно отсталые дети, умственная отсталость, олигофренопедагогика, интеллектуальные нарушения, инклюзия, инклюзивное образование, учебно-воспитательный процесс.

Обеспечение права каждого на образование — важнейший принцип государственной политики в Российской Федерации. В современной практике часто используются два понятия — интеграция и инклюзия, которые во многом схожи, но характеризуют разную степень включенности обучающихся в образовательный процесс.

Особенности интеграции: воздействие общества и социальной среды на личность ребенка с ОВЗ, активное участие в данном процессе самого ребенка, совершенствование системы социальных отношений, которая в силу определенной жесткости требований к своим потенциальным субъектам оказывается недоступной для детей с ограничениями жизнедеятельности [1].

Особенности инклюзии: принятие индивидуальности каждого отдельного ребенка с ОВЗ организация обучения ребенка таким образом, чтобы удовлетворить его особые потребности качество изменений социально-педагогической среды, основанное на полной перестройке учебно-воспитательного процесса, создании масштабной социально-

образовательной среды и высокой готовности всех членов (микро-макро) социумов к профессиональным и личностным изменениям в интересах детей

Еще Л. С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой удалось бы увязать специальное обучение с обучением детей с нормальным развитием. Он писал, что при всех достоинствах специальная школа отличается и основными недостатками: замыкает своего воспитанника (слепого, глухого или умственно отсталого ребенка) в узкий круг школьного коллектива; создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка; развивает у обучающегося навыки, которые укрепляют его изоляции от окружающего общества.

Исходя из этого утверждения, *Л. С. Выготский считал, что задача воспитания ребенка с ОВЗ является его интеграция в жизнь и создание условий компенсации его недостатка.*

Совместная инициатива педагогов массовых образовательных организаций и организаций, реализующих АООП в интегрированном обучении даст многое, как здоровым школьникам, так и детям с нарушениями в развитии. Интеграция поспособствует формированию у здоровых детей терпимости к физическим и психическим недостаткам одноклассников, чувства взаимопомощи и стремления к сотрудничеству. У детей с ограниченными возможностями в развитии совместное обучение приведет к формированию положительного отношения к своим сверстникам, адекватного социального поведения, более полной реализации потенциала развития и обучения. *Взаимопонимание, взаимоуважение и взаимодействие — три составляющих успеха интеграции массовой и специальной школ при обучении и воспитании обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.*

В интеграции на базе государственного казенного общеобразовательного учреждения ГКОУ СО «Североуральская ШИ» имеется своя специфика. В отличие от муниципальных образовательных организаций в нем есть мощный кадровый потенциал и адекватная предметно-развивающая среда для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и в современных социально-экономических условиях наша ОО выступает в роли одного из звеньев процесса интеграции всей системы образования, реализуя доступные нам формы помощи детям с ОВЗ.

В ГКОУ СО «Североуральская ШИ» — 76 обучающихся, из них 52 ученика имеют статус ребенок-инвалид; 20 детей обучаются на дому, 7 — по программе дистанционного обучения.

Инклюзия в школе осуществляется путем обучения в специальных классах для детей с более выраженными формами умственной отсталости (умеренная, тяжелая и ТМНР), чем основной контингент — дети с легкой умственной отсталостью. А наличие разнообразных программ обучения есть промежуточная форма на пути ребенка с ОВЗ к его социально-образовательной интеграции.

В образовательной организации работает психолого-медико-педагогический консилиум, задача которого создание системы психолого-педагогического сопровождения ребенка в условиях образовательной организации, реализующей АООП. Специалистами ПМПк ведется разработка индивидуальных образовательных маршрутов, индивидуальных реабилитационных карт, личных карт обучающихся, дневников наблюдений, а так же осуществление консультативной помощи родителям (законными представителям).

Психологическая коррекция осуществляется педагогом-психологом в форме индивидуальных и групповых занятий на которых активно используются элементы арт — терапии: музыка, рисования, ручной труд, сказки, ритмические движения, танец, пение, драматизация, что делает занятия более интересными и увлекательными. С целью изучения индивидуальных особенностей личности обучающихся проводится психолого-педагогическая диагностика. Исходя из выявленных дефектов, с обучающимися ведется коррекционная работа, направленная на стимуляцию познавательной активности, на развитие внимания, памяти, восприятия, речи, формирование мыслительной деятельности, а также на развитие эмоционально — личностной сферы. Практически все обучающиеся школы нуждаются в коррекции речевых недостатков, группы комплектуются учителем-логопедом по роду дефекта и рекомендациям ОМПк. Еженедельно обучающимся оказывается консультативная и медицинская помощь врачом — психиатром. В образовательной организации выполняются все её назначения по согласованию с родителями (законными представителями) штатным медицинским работником.

Реализация интегрированного обучения и воспитания осуществляется путем:

- ориентации на уровень психического развития обучающихся, их специфические психолого-педагогические возможности, отличающие одну категорию детей от другой, которые необходимо учитывать при определении коррекционной работы;
- обеспечения психолого-педагогического сопровождения, включающего занятия с психологом, логопедом, дефектологом (мультидисциплинарная команда педагогов школы создает условия для получения

образования детьми с разным темпом психофизического развития, все учащиеся делятся на три группы по уровню усвоению учебного материала);

- включения родителей (законных представителей) в совместную деятельность со специалистами, учителями, их поэтапное обучение, индивидуальное консультирование;

- совершенствования кадрового обеспечения деятельности образовательной организации,

- реформирования условий организации: сооружение пандусов, световых табло, т. е. условий, являющихся обязательной составляющей безбарьерной среды образования и жизнедеятельности, создания вариативных организационных форм обучения, обеспечивающих доступность и качество.

Программа интеграции должна быть:

- в виде непосредственного контакта между детьми разных систем обучения;

- быть основанной на неформальной ситуации общения, без директив;

- должна содержать совместную учебную и внеурочную деятельность детей массовой и специальной школ.

В условиях нашей образовательной организации нет совместного обучения детей с ОВЗ с нормально развивающимися сверстниками, поэтому мы можем говорить только о частичной интеграции и полноценной инклюзии. Во-первых, мы активно и плодотворно сотрудничаем с Центром Внешкольной работы, реабилитационным центром «Солнышко». Во-вторых, волонтерский отряд студентов городского политехникума в рамках проекта «Твори добро» провел с нашими воспитанниками игровую программу «Следопыт — 2016», а затем общение продолжилось: в стенах школы и политехникума состоялись концерты и чаепития. Наладилось общение наших детей с городским отрядом «Зеленый дозор» по следующей тематике: краеведение, патриотическое воспитание, организация культурного досуга. Ежегодно обучающиеся школы принимают участие в городских мероприятиях, «Кросс наций», «Лыжня России», «10000 добрых дел», фестиваль бардовской песни, фестиваль «Это Вы можете», что также способствует положительной адаптации в социум.

Проблема воспитания и обучения детей с ОВЗ в общеобразовательном пространстве требует деликатного и гибкого подхода, так как всеми осознается, что дети, имеющие умственную отсталость (интеллектуальные нарушения), не могут полноценно интегрироваться в среду здоровых сверстников. Они могут реализовать свой потенциал

лишь при условии вовремя начатого и адекватно организованного процесса воспитания и обучения, удовлетворения их особых образовательных потребностей, заданных характером нарушения их психического развития.

Литература

1. Интегрированное обучение и сопровождение детей с особыми нуждами в общеобразовательной школе / под ред. Л. М. Шипицыной. СПб., 2004.

УДК 376.4

ББК 4456.024

ГСНТИ 14.29.23

ВАК 13.00.03

Анна Сергеевна Ковальская

Магистрант, 1 курс, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me. Научный руководитель: Анна Владиславовна Цыганкова, канд. филол. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

РАЗРАБОТКА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы разработки индивидуальных программ для детей с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования. В последние десятилетия остро встает проблема школьной неуспеваемости, которая связана именно с задержкой психического развития. Поэтому необходимо создавать индивидуальные программы для детей, имеющими трудности в освоении школьной программы общего образования.

Ключевые слова: задержка психического развития, дети с задержкой психического развития, инклюзивное образование, индивидуальные образовательные программы, школьная неуспеваемость, ЗПР.

Задержка психического развития (ЗПР) — одна из наиболее распространенных форм психических нарушений, которая рассматривается как особый вид психического развития ребенка, характеризующийся незрелостью отдельных психических и психомоторных функций или психики в целом, формируется под влиянием социальных, биологических и психологических факторов. При оказании психологической помощи детям с ЗПР на первое место ставят не сам дефект, а развитие и формирование целостной личности ребенка, которая способна компенсировать нарушения под руководством взрослого и реа-

лизировать свои потенциальные возможности в успешной социализации.

В настоящее время 80% систематической школьной неуспеваемости связывают именно с ЗПР. Каждый десятый ребенок имеет недоразвитие познавательных интересов, а интеграция и адаптация детей с ограниченными возможностями — одна из актуальных и наиболее сложных теоретических и практических проблем.

Дети с ЗПР, обучаясь и воспитываясь в общеобразовательной организации, испытывают определенные трудности. Поэтому для них необходимо разрабатывать индивидуальные образовательные программы. При их разработке следует опираться на имеющиеся исследования по данному направлению (Стребелева Е. А. , Балаклеец В. А. , Борякова Н. Ю. и др). В своих научных работах они рассматривают особенности индивидуального подхода в работе с детьми с ЗПР, а также предлагают свои варианты индивидуальных программ для детей дошкольного возраста, имеющих трудности в усвоении программ общеобразовательных учреждений. Индивидуальная программа развития направлена на оказание помощи ребенку с ЗПР в освоении примерной образовательной программы общеобразовательных учреждений.

В России распространена система подготовки к школе детей с ЗПР под общей редакцией С. Г. Шевченко, которая позволяет решать задачи своевременной активной помощи детям дошкольного возраста с ЗПР [1]. Эта система направлена на общее развитие детей (познавательная деятельность, нравственные и эстетические возможности), на целостный подход к ребёнку, на вызывание у него интереса к познанию окружающего мира, на достижение результатов на основе учёта индивидуальных возможностей детей.

Коррекционная работа осуществляется в системе целостного подхода к воспитанию и развитию ребёнка, когда содержание индивидуальных занятий не должно иметь формальный характер, не должно быть направлено на механическое формирование одного навыка. Следуя принципам построения индивидуальной программы развития ребенка, в соответствии с программой подготовки к школе детей с ЗПР С в рамках каждой задачи определяются собственные направления коррекционной работы, которые индивидуальны для каждого ребёнка:

- сенсорное развитие, соответствующее возрасту: освоение эталонов цвета, формы, величины, эталонов звуков; накопление обобщённых представлений о свойствах предметов(цвет, форма, величина, материалов);

- освоение предметно-практической деятельности, способствующей выявлению разнообразных свойств в предметах, а также пониманию

отношений между предметами (временных, пространственных, количественных);

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

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

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

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

- развитие элементарных математических представлений и понятий, актуальных для каждого возрастного периода;

- формирование актуальных для возраста навыков игровой деятельности;

- формирование элементов учебной деятельности;

- формирование адекватных эмоционально-волевых проявлений и способов коммуникации и взаимодействия.

Оптимальный вариант разработки и реализации индивидуальной образовательной программы составляет один год, затем, на основе результатов промежуточной диагностики, проводимой в середине учебного года, осуществляется корректировка ее содержания. На основе анализа этой диагностики вносятся изменения в индивидуальную образовательную программу для конкретного ребенка с ЗПР.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что индивидуальная программа развития ребенка представляет собой документ, фиксирующий проводимые специалистами учреждения диагностико—коррекционно—развивающие мероприятия, определяющие их эффективность, характер индивидуальных изменений в обучении и психическом развитии ребенка, его готовность к школе. Такой подход к индивидуальному обучению и воспитанию дает положительный результат и открывает широкие возможности при условии профессиональной подготовки кадров и их заинтересованности в результатах процесса помощи детям с ЗПР.

Литература

1. Шевченко С. Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Кн. 1 / под общ. ред. С. Г. Шевченко. М. : Школьная пресса, 2003. 96 с.

Татьяна Владимировна Козик

Студентка 1 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: tprsd@uspu.me.

Научный руководитель: Александр Васильевич Кубасов, д-р филол. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

ПРОБЛЕМА ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОБУЧАЮЩИМСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются определение толерантности к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья и факторы, влияющие на формирование толерантности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзия, толерантность, толерантное отношение, дети с ограниченными возможностями здоровья, ограниченные возможности здоровья.

Внимание к проблемам теории формирования толерантности, как к способу поведения в обществе и определению дальнейшей жизненной позиции обучающегося возросло в последнее время.

В связи с внедрением инклюзивного образования остро стоит проблема отношения общества к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья.

Во второй статье Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» дается четкое определение инклюзивного образования – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [3].

В различных культурах понимание толерантности имеет свои особенности, но все они сходятся на том, что толерантность – это терпимость. Однако данное определение не подходит к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, так как общество должно принимать и понимать лиц с ограниченными возможностями здоровья, а не терпеть их.

Поэтому в данной работе используется определение, которое наиболее применимо по отношению к толерантности к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья: толерантность – признание уникальности и ценности каждого отдельного человека. Это «призна-

ние права человека быть непохожим, иным, принятие его таким, какой он есть».

Толерантность к лицам с ограниченными возможностями здоровья подразумевает уважение и сострадание по отношению к таким людям. Но не стоит путать его с жалостью. Толерантность в первую очередь проявляется в признании лиц с ограниченными возможностями здоровья как личностей, обладающих всеми правами здорового человека, а также в оказании им необходимой помощи.

К факторам, влияющим на формирование толерантности относят:

- 1) собственный личный жизненный опыт общения и взаимодействия и его психологические результаты;
- 2) особый стиль детско-родительских отношений на ранних этапах социализации;
- 3) сформированные психологические особенности личности, которые можно рассматривать как предпосылки;
- 4) различные негативные события;
- 5) наблюдаемая или лично переживаемая дискриминация;
- 6) позитивная идентичность личности.
- 7) ценностно-нормативные системы, выработанные в группах;
- 8) модели поведения, принятые в них и т. д.;
- 9) системы общества, в котором живет человек [2].

Именно педагог создает благоприятные условия взаимодействия школьного коллектива (класса). Это особенно важно в инклюзивной среде, где одновременно находятся и обучающиеся с нормой развития и обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья. Формирование толерантности зависит не только от индивидуальных особенностей личности, но и от воспитания и влияния общества. Поэтому педагог должен воздействовать не только на конкретного обучающегося и класс в целом, но и на семью, а в особенности родителей каждого обучающегося.

В школе есть важное преимущество – детское общество, в котором обучающийся может научиться воспринимать разнообразие окружающих и научиться общаться. Такая среда готовит его к гуманному, толерантному поведению.

Занимаясь развитием толерантности в образовательной организации, следует помнить, что основывать педагогическую деятельность следует на системном подходе и сочетании различных форм деятельности обучающихся.

С целью формирования толерантности можно проводить целый спектр мероприятий:

1. Применение направленности толерантного воспитания при организации классной работы.

2. Воспитание по принципам толерантности и товарищеской любви к окружающим.

3. Праздники и уроки-знакомства с лицами с ограниченными возможностями здоровья.

4. Ролевые игры по освоению моментов толерантного общения.

При формировании толерантности у обучающихся младших классов важным является просвещение работников образования и родителей по вопросам толерантности, особенно к лицам с ограниченными возможностями здоровья. Для этого можно проводить лекции, семинары, круглые столы, встречи. Развитие толерантности станет эффективным лишь тогда, когда оно происходит в эмоционально уравновешенной среде. Ее основой можно считать живое общение и объяснение понятий на жизненных примерах.

Таким образом, педагог сам должен быть толерантен и открыт обучающимся, ведь только в этом случае он будет для них убедителен [1].

Литература

1. Воспитание толерантности у детей [Электронный ресурс]. URL: <http://paidagogos.com/?p=7726#i-2> (дата обращения: 24.02.2017).

2. Толерантность в современном мире : учеб. пособие. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 207 с.

3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Екатеринбург : Ажур, 2016. 160 с.

Анна Владимировна Куницына

*Воспитатель группы продленного дня МАОУК «Гимназия „Арт-Этюд“»;
Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия,
г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.*

РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Рассмотрено развитие нравственных качеств у младших школьников во внеурочное время в условиях инклюзивного образования. Использована методика М. И. Шиловой.

Ключевые слова: нравственные качества, нравственное воспитание, младшие школьники, внеурочная деятельность, инклюзивное образование.

В России в течение длительного времени происходило разрушение духовных, нравственных ценностей и идеалов. Рост преступности, пропаганда насилия средствами массовой информации, снижение жизненного уровня населения и другие негативные общественные явления привели к нарастанию кризиса социализации, что еще более усилило нарастание в России духовно-нравственного кризиса. В таких условиях современная молодежь оказалась малоспособной жизненно самоопределиваться в новых жестких современных условиях жизни общества, не отвергая при этом нравственных общечеловеческих ценностей.

Особенно актуальным и сложным вопросом остаётся нравственное воспитание детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. С одной стороны — это формирование нравственного поведения у обучающихся с ОВЗ в среде нормально развивающихся школьников. С другой стороны формирование толерантного отношения и эмпатии со стороны нормально развивающихся сверстников.

Президент России в своих посланиях Федеральному собранию Российской Федерации в 2008 году подчеркнул, что: «Духовное единство народа и объединяющие нас моральные ценности — это такой же важный фактор развития, как политическая молодежь и экономическая стабильность... и общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров, когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытной культуре и к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории. Именно это национальное богатство является базой для

укрепления единства и суверенитета страны, служит основой нашей повседневной жизни, фундаментом для экономических и политических отношений». В связи со сложившейся ситуацией в обществе и возникла потребность разработать новые требования к системе образования и закрепить их в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования второго поколения (ФГОС образования НОО, ФГОС ОВЗ), утвержденным Министерством образования и науки РФ в октябре 2009г. В рамках стандарта была разработана Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

Актуальность проблемы нравственного воспитания в условиях инклюзивного образования выражается в том, что обществу сегодня нужен гражданин, обладающий самостоятельностью в выборе и принятии решений, способный нести ответственность за свои дела и поступки, умеющий идентифицировать себя как носителя национальной культуры, как человека — гражданина своей страны и мира. На неокрепший интеллект и чувства ребенка, еще только формирующуюся сферу нравственности ежедневно обрушивается большое количество негативной информации. Школа должна помочь сформировать устойчивые нравственные отношения личности, способной ориентироваться в окружающем мире и жить по нормам и законам морали и нравственности.

Проблемами нравственного воспитания занимались А. М. Архангельский, Н. М. Болдырев, Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, И. Ф. Харламов и др. У этих педагогов в работах выявляется сущность основных понятий нравственного воспитания, указываются пути дальнейшего развития принципов, содержания, форм, методов нравственного воспитания.

В работах Т. И. Когачевской, Р. Н. Курманходжаева, Т. В. Лукина дан анализ педагогического нравственного наследия видных ученых — педагогов, внесших значительный вклад в разработку проблем нравственного воспитания школьников.

Мы провели исследование нравственной воспитанности младших школьников в 1-х классах общеобразовательной организации.

Исследование проводилось по методике М. И. Шиловой, которая отражает пять основных показателей нравственной воспитанности младшего школьника. По методике М. И. Шиловой признак Воспитанность распределяется на 4 уровня.

Предмет исследования: процесс развития нравственных качеств у младших школьников во внеурочное время.

Объект исследования: уровень нравственной воспитанности у младших школьников.

Цель: выявление оптимального сочетания способов (форм и методов) развития нравственных качеств у младших школьников во внеурочное время.

ФГОС НОО, ФГОС ОВЗ предусматривает нравственную направленность в ходе изучения предметов учебного плана общеобразовательной школы. Однако практика школьного обучения показывает, работа по ориентации младших школьников на нравственные ценности часто проводится бессистемно, а формирование знаний, умений и навыков остается приоритетным направлением перед воспитательной стороной обучения.

Духовно-нравственное развитие и воспитание личности начинается в семье. Ценности семейной жизни, усваиваемые ребёнком с первых лет жизни, имеют огромное значение для человека в любом возрасте. Взаимоотношения в семье проецируются на отношения в обществе и составляют основу гражданского поведения человека.

Но, к сожалению, реальность такова, что не все современные родители готовы к такому «творчеству», сегодня мы сталкиваемся с проблемой воспитания ребенка в неполной семье, где родитель после развода озабочен не воспитанием своего ребенка, а устройством личной жизни. В таких случаях школа и, конечно же, учитель должны через внеклассную работу, уроки литературного и внеклассного чтения воспитывать у своих учеников такие качества как любовь, терпимость, уважение к ближнему. «Нравственность учителя, моральные нормы, которыми он руководствуется в своей профессиональной деятельности и жизни, его отношение к своему педагогическому труду, к ученикам, коллегам — все это имеет первостепенное значение для духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся. Никакие воспитательные программы не будут эффективны, если педагог не являет собой главный пример нравственного и гражданского личностного поведения».

Наталья Андреевна Комарова

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

Светлана Олеговна Брызгалова

Канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ, РЕЛИЗУЮЩЕЙ ИНКЛЮЗИВНУЮ ПРАКТИКУ

Аннотация. В статье описывается взаимодействие учителя-логопеда с участниками образовательных отношений, представлена качественная оценка эффективности этого взаимодействия в конкретной дошкольной образовательной организации, реализующей инклюзивную практику.

Ключевые слова: инклюзивное образование, педагогическое взаимодействие, дошкольники, дошкольные образовательные учреждения, учителя-логопеды, инклюзия.

В настоящее время в Российской Федерации одной из главных тенденций модернизации образования является предоставление гарантии доступности и равных возможностей получения полноценного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Инклюзивные тенденции касаются и организации логопедической службы в дошкольных образовательных организациях (ДОО). Дети с тяжелыми нарушениями речи должны получать своевременную и квалифицированную коррекционно-логопедическую помощь в условиях общеразвивающей ДОО. При этом все более значимой становится проблема поиска эффективных способов работы по коррекции речи. Залог успеха работы учителя-логопеда во многом зависит от грамотно выстроенного взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений [1].

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 35 «Малышок» города Шадринска Курганской области, являясь ранее образовательным учреждением комбинированного вида, реализует инклюзивную практику. Образовательная организация имеет 13 общеразвивающих групп, рассчитанных на 320 детей.

Из общего числа воспитанников 17 детей имеют статус ОВЗ на основании заключения городской психолого-медико-педагогической комиссии. Среди детей с ОВЗ имеются следующие категории: 12 детей с тяжелыми нарушениями речи, 3 ребенка с нарушениями зрения, 2 ребенка с задержкой психического развития. Реализуя инклюзивную практику, в детском саду обеспечивается комплексное психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ на протяжении всего периода их обучения в образовательной организации. Комплексное сопровождение предполагает совместную и слаженную работу педагога-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, воспитателей, медицинских работников. Сочетание логопедических, психологических, педагогических и медицинских мероприятий позволяет повысить эффективность специального обучения, улучшить функциональную готовность детей с ОВЗ к школе, адаптацию к новым образовательным условиям.

В целях повышения качества коррекционно-воспитательной работы целесообразно, прежде всего, помочь педагогам общеразвивающих групп гармонизировать свою деятельность с работой учителя-логопеда. Первоначально важно выяснить ситуацию внутри образовательной организации, для чего использовалась анкета «Эффективность взаимодействия воспитателей и учителя-логопеда», заполняемая воспитателями анонимно. Данное анкетирование было проведено с 26 воспитателями Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 35 „Малышок“».

Анализ результатов анкетирования позволил выделить следующие положительные тенденции:

- педагоги считают коррекцию речи задачей не только учителя-логопеда, но и других специалистов ДОО (73%);
- педагоги согласны с необходимостью обращаться к учителю-логопеду за консультациями по вопросам коррекции и развития речи воспитанников (57%);
- педагогов интересуют результаты диагностики речи воспитанников, проведенной учителем-логопедом (92%);
- педагоги согласны следовать рекомендациям учителя-логопеда, помогать закреплять полученные детьми на логопедических занятиях речевые умения и навыки (62%);
- педагоги видят необходимость приглашать учителя-логопеда на родительские собрания, извещать его о возникающих вопросах родителей (57%).

Одновременно, анкетирование позволило увидеть и проблемное место — уровень своих логопедических знаний воспитатели оценили как средний (69%), имеет место быть и низкий уровень (31%). При этом педагоги отметили, что часто они обращаются за методической и консультативной помощью к учителю-логопеду, которая эффективно применяется ими в работе с детьми.

Резюмируя вышесказанное, анкетирование выявило необходимость повышения уровня логопедических знаний воспитателей. Специальные знания педагоги могут получить через тренинги, мастер-классы, консультации, беседы, памятки и другие формы работы. Вся деятельность в этом направлении находит отражение в годовом планировании учителя-логопеда.

Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) определяют родителей (законных представителей) как непосредственных участников образовательных отношений. Они должны участвовать в создании условий для полноценного и своевременного развития ребенка в дошкольном возрасте, чтобы не упустить важнейший период в развитии его личности. В связи с этим, родители должны быть активными участниками и коррекционно-образовательного процесса [2].

С целью выяснения эффективности взаимодействия учителя-логопеда и родителей им была предложена анкета. Анализ результатов анкетирования позволил сделать следующие выводы:

- большинство родителей занимают адекватную позицию в восприятии нарушений речи своего ребенка. Они осознают нарушения в речи ребенка как дефект, но дефект устранимый, требующий специальной работы, как со стороны педагогов, так и самих родителей;
- родители в низкой степени готовы к активному взаимодействию с учителем-логопедом в процессе устранения речевых нарушений, аргументируя свою позицию недостатком времени;
- родители не имеют достаточных логопедических знаний. При этом они отметили наибольшую заинтересованность в семинарах-практикумах, мастер-классах, посещении индивидуальных занятий учителя-логопеда.

Таким образом, анкетирование показало на необходимость вовлечения родителей в коррекционно-образовательный процесс через использование активных форм взаимодействия с ними для повышения психолого-педагогической компетентности. Что в свою очередь указывает на необходимость расширения форм работы с родителями для обучения доступным им методам и приемам коррекции речи.

Вся деятельность в этих направлениях должна найти отражение в годовом планировании учителя-логопеда, а так же в его рабочей программе, где освящается не только планирование и проведение его собственной работы, но и координация деятельности воспитателей и родителей, направленной на закрепление полученных детьми на логопедических занятиях знаний. Таким образом, согласованность действий учителя-логопеда со всеми участниками образовательных отношений позволит эффективно скорректировать имеющиеся у детей нарушения развития речи, что поможет им легко адаптироваться в дошкольной среде, успешно развиваться и обучаться.

Литература

1. Морозова В. В. Взаимодействие учителя-логопеда с воспитателями дошкольных образовательных организаций. СПб. : Детство-пресс, 2014. 96 с.
2. Организация работы дошкольного логопедического пункта : метод. пособие / под ред. Л. С. Вакуленко. СПб. : Детство-пресс, 2013. 176 с.

Анастасия Сергеевна Кравцова

Учитель-дефектолог, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад компенсирующего вида «Центр „Радуга“»; 620017, Россия, г. Екатеринбург, ул. Краснофлотцев, 1Б; e-mail: centrрадуга@inbox.ru.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА КАК ВАЖНЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ ПРОЦЕССА СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Индивидуальный образовательный маршрут рассматривается как важнейший компонент процесса сопровождения дошкольника с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной образовательной практики. Описываются структурные компоненты и алгоритм разработки этого документа.

Ключевые слова: индивидуальные образовательные маршруты, педагогическое сопровождение, дошкольники, дети с ограниченными возможностями здоровья, ограниченные возможности здоровья, ОВЗ, инклюзивное образование.

Современный этап развития системы образования характеризуется переходом от адаптивной, дисциплинарной и унифицированной к личностно ориентированной и вариативной образовательной модели. Основными характерными чертами образовательной политики сегодня являются: гарантия детям с особыми образовательными потребностями права на равное, доступное образование, свертывание системы специального образования, интегрированные формы обучения и инклюзия, а также признание родителя (законного представителя) ребенка в качестве полноправного участника образовательного процесса [2].

Комплексная диагностика в условиях психолого-медико-педагогической комиссии является первым и очень важным этапом в системе мероприятий, обеспечивающих коррекционно-педагогическую помощь детям с ограниченными возможностями здоровья. В условиях развития инклюзивной образовательной практики меняется содержание деятельности психолого-медико-педагогической комиссии — от разработки общих рекомендаций по выбору наиболее подходящего специализированного образовательного учреждения — к описанию специальных образовательных условий, конкретных направлений дея-

тельности специалистов, включенных в комплексное сопровождение ребенка в образовательной среде.

Сложный процесс взаимодействия специалистов дошкольного образовательного учреждения становится возможным посредством организации психолого-медико-педагогического консилиума. Коллегиальная работа специалистов психолого-медико-педагогического консилиума направлена на выявление индивидуально-типических особенностей дошкольника с ограниченными возможностями здоровья, качественное описание картины его развития, определение оптимальных форм и содержания коррекционной помощи. Это позволяет определить общий прогноз его дальнейшего развития и разработать программу индивидуальной коррекционной работы с воспитанником — индивидуальный образовательный маршрут. Вопрос разработки индивидуальных программ коррекционно-развивающего обучения и воспитания уже рассматривался в специальной литературе [1].

Главная цель составления индивидуального образовательного маршрута — определение содержания коррекционно-развивающей работы с ребенком, направленной на формирование возрастных психологических новообразований и становление всех видов детской деятельности с учетом актуального уровня развития и потенциальных возможностей ребенка. Индивидуальный образовательный маршрут представляет собой комплекс взаимосвязанных направлений работы с воспитанником и его родителями (законными представителями). Он имеет четкую структуру и оформляется в виде документа.

В первой части индивидуального образовательного маршрута уточняются педагогические условия проведения занятий с ребенком, описываются требования к коррекционно-развивающей среде. Игровой и дидактический материал должен соответствовать возрастным особенностям и уровню психофизического развития дошкольника с ограниченными возможностями здоровья, задачам коррекционно-развивающей работы.

Во второй части индивидуального образовательного маршрута описываются доступные ребенку способы усвоения и передачи общественного опыта, а также поисковые способы ориентировочно-познавательной деятельности. Если выполнение дошкольником задания по речевой инструкции взрослого вызывает трудности, то отмечается способ выполнения задания — по образцу, по подражанию либо в ходе совместной деятельности.

В этой части индивидуального образовательного маршрута определяются основные направления коррекционно-развивающей работы, их приоритетность, задачи каждого направления, методы решения этих

задач, адекватные особенностям развития ребенка и его образовательным потребностям, отмечаются прогнозируемые результаты, планируются сроки проведения динамических диагностических обследований, описывается алгоритм распределения обязанностей между специалистами.

Коррекционно-развивающая работа планируется по основным линиям развития детей дошкольного возраста: физическое развитие, социальное взаимодействие, развитие адаптивных навыков, включая самообслуживание, общение, познавательное развитие, включая развитие восприятия всех модальностей, мышления, количественных представлений, представлений об окружающем мире. Наряду с этим предусматривается содержание коррекционной работы по формированию ведущего вида деятельности. Общие цели и задачи конкретизируются в заданиях, играх, игровых упражнениях.

В третьей части индивидуального образовательного маршрута определяются основные направления, содержание работы с родителями, планируются даты проведения консультаций, тренингов, тематических лекций, открытых занятий и мастер-классов.

Главной задачей взаимодействия специалистов дошкольного образовательного учреждения с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, является не только выдача рекомендаций по его воспитанию и развитию, но и создание условий, которые бы стимулировали членов семьи к активному решению возникающих проблем.

Индивидуальный образовательный маршрут является динамичным по своему характеру. Его содержание изменяется в зависимости от степени усвоения программного материала ребенком, от трудностей, возникающих в процессе коррекционно-развивающей работы.

Литература

1. Бабкина Н. В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в условиях образовательной интеграции // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2012. № 1. С. 23—31.
2. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия. В 2 ч. Ч. 1. М. : Просвещение, 2010. 319 с.

Татьяна Николаевна Кравчук

Студентка 1 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpd@uspi.me.

Научный руководитель: Мухин Николай Юрьевич, канд. филол. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Рассмотрены проблемы обучения грамоте детей с ЗПР в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: проблемы обучения грамоте; дети младшего школьного возраста; задержка психического развития; инклюзивное образование.

На сегодняшний день в Российской Федерации сформировалось единое образовательное пространство, и инклюзия стала ведущим направлением в процессе обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, что воплотилось в сближении массовой (общеобразовательной) и специальной образовательных систем.

Инклюзивное образование — это образование, которое каждому человеку, невзирая на имеющиеся интеллектуальные, физические, эмоциональные, социальные и прочие особенности, предоставляет возможность быть включенным в общую систему образования и воспитания.

Это имеет прямое отношение к отчетливо выделяющейся за последний период времени большой группе детей с задержкой психического развития (далее — дети с ЗПР).

Понятие «*задержка психического развития*» является психолого-педагогическим и характеризует, прежде всего, замедление в развитии психической деятельности ребенка, синдромы временного отставания, вследствие поражения центральной нервной системы, формирования психики в целом либо отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых и эмоционально-волевых и т. д.).

Дети данной категории не готовы к обучению в общеобразовательной школе и испытывают различные трудности в усвоении общеобразовательных программ. Проблемы в обучении, связанные с неподготовленностью детей, усложняются ослабленным функциональным

состоянием их центральной нервной системы, которое ведет к низкой трудоспособности, быстрой утомляемости и легкой отвлекаемости.

Все вышеперечисленные характерные особенности детей с ЗПР приводят к тому, что индивидуальная помощь, которая им оказывается в общеобразовательной школе, в основном не ведет к преодолению отставания в развитии. Вследствие накапливающихся недостатков в знаниях, дети все в меньшей мере усваивают новый материал и фактически выпадают из учебного процесса. Кроме того, у таких детей существуют многочисленные проблемы в освоении норм письменной речи.

Исследования многих ученых указывают на то, что дети с задержкой психического развития и их нормально развивающиеся сверстники, овладевая грамотой, находятся на принципиально разных уровнях. Процесс освоения грамотности у них происходит совершенно по-разному. Это напрямую зависит от первоначальных факторов дисграфии.

Причинами нарушений письма у детей в норме могут являться: билингвизм или многоязычие в семье, дефицит общения и речевых контактов, неправильная речь близких людей либо нечеткое произношение слов, слишком ранние попытки обучения ребенка грамоте, когда психологически он к этому этапу еще не готов и т. п. В то время как у детей с ЗПР причины дисграфии, по своей структуре, будут наиболее сложными.

Нарушения в письменной речи у младших школьников с ЗПР рассматриваются различными авторами неоднозначно. Многообразие подходов к коррекции данного дефекта свидетельствует о большой распространенности нарушений письма среди обучающихся младшего школьного возраста с ЗПР, а также недостаточной изученностью процессов и механизмов появления ошибок и путей их преодоления.

Тем не менее, единой отличительной особенностью дисграфии у детей с ЗПР, согласно мнению большинства исследователей, является то, что сама структура нарушения письма содержит не единичные неполноценные звенья, а целые комплексы совмещенных неполноценных звеньев. В свою очередь, это способствует формированию и развитию стойкой дисграфии и превращает расстройства письма в одно целое системное нарушение.

Исследования, проведенные В. А. Ковшиковым, И. А. Смирновой, Е. А. Логиновой, Р. Д. Тригер наглядно подтверждают, что недостатки или нарушения речевого развития ребенка, слабость абстрагирования, несформированность пространственной ориентации, зрительного и слухового восприятия и памяти, навыков распознавания, сравнения,

анализа и синтеза, недостаток функций произвольности, переноса операционных действий с одного вида деятельности на другое являются основными причинами того, что дети с трудом овладевают теорией и практикой родного языка.

Исследователи также доказывают, что возникновение затруднений в овладении грамотностью, наблюдаемые у детей с ЗПР, обусловлено несформированностью предпосылок к овладению звуковым анализом: дети с большим трудом выделяют звуки из анализируемого слова, не дифференцируют на слух выделенный звук, часто смешивают его со сходным по звучанию, не могут сравнить звуковой состав слов, которые отличаются одним звуком, и т. п.

Опираясь на вышеисложенное, можно сказать, что для преодоления проблем обучения грамотности у младших школьников с ЗПР в условиях инклюзивного образования педагогу необходимо будет разработать адаптированную программу, направленную на коррекцию не только нарушений письма, но и на развитие высших психических функций. Ведь письменная речь неотъемлемо с ними связана.

Литература

1. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учеб. пособие / под ред. Л. С. Волковой. СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. 64 с.

Дарья Михайловна Мартынова

*Студентка 3 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.
Научный руководитель: Владимир Викторович Сабуров, канд. пед. наук, доц.,
Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург,
Россия.*

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ
В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье приводятся результаты исследования психологической подготовки учителей гимназии №47 г.Екатеринбурга к работе в системе инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, учителя, дети с ограниченными возможностями здоровья, ограниченные возможности здоровья, инклюзивные классы, психологическая подготовка.

С 1 сентября 2016 года на территории Российской Федерации вступил в силу закон «Об инклюзивном образовании», предполагающий обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в массовых школах. В связи с этим приобрела актуальность проблема подготовки учителей к новому виду работы, а также, изучения особенностей инклюзивного образования в массовой школе.

Чтобы изучить проблемы инклюзивного образования, мы провели исследование в гимназии №47 города Екатеринбурга, реализующей программу инклюзивного образования. Было опрошено 15 учителей, среди которых 8 человек (53,3%) не имели ранее опыта работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Для выявления личной и профессиональной оценки внедрения инклюзивного образования, мы предложили педагогам оценить следующие параметры по 10-ти бальной шкале: «идея инклюзивного образования», «ее воплощение», «поддержка педагогов в новой системе инклюзивного образования», «нагрузка педагогов на сегодняшний день». Таким образом, каждый параметр предполагал оценку от 1 до 10 баллов, в зависимости от его проявления в школе, по мнению опрошенных.

Следует отметить, что 13,3% респондентов предпочли не отвечать на вопрос. Почти половина ответивших респондентов (46,7%) дала довольно низкую оценку идее инклюзивного образования. Интересно, что из 7 учителей, обозначивших такую позицию, всего 2 до этого имели опыт работы с детьми с ОВЗ. 53,3% опрошенных сочли воплощение идеи инклюзивного образования неудовлетворительной. Под-

держку педагогов в новой системе образования почти половина респондентов (46,7%) посчитала недостаточной. Нагрузку педагогов в системе инклюзивного образования практически все респонденты (73,3%) считают возросшей, остальные 13,3% придерживаются мнения, что она не претерпела изменений, но именно эти педагоги не имеют опыта обучения детей с ОВЗ.

Далее был предложен вопрос с аналогичной системой оценки: педагоги определяли силу проявления каждого параметра по шкале от 1 до 10 баллов: «Проявление негатива родителей детей с ОВЗ», «Проявление негатива родителей детей без ОВЗ», «Становление внеучебных дружеских отношений между учениками, имеющими ОВЗ и не имеющими таковых», «Развитие толерантности и терпения друг к другу в инклюзивном классе», «Появление покровительственного отношения в классе по отношению к детям с ОВЗ», «Наличие конфликтов в классе на базе различных особенностей образовательных потребностей».

12 педагогов (80%), ответивших на вопрос, считают, что в инклюзивной среде нет негатива, проявляемого родителями детей с ОВЗ и без таковых. Это позволяет сделать вывод об уверенности большинства опрошенных педагогов в адекватном восприятии родителями новой учебной обстановки в школе. Изучая пункт «Становление внеучебных дружеских отношений между учениками с ОВЗ и не имеющих таковых», мы установили, что внеучебные дружеские отношения в инклюзивной среде, по мнению опрошенных учителей, сформированы (60%). Большинство участников исследования (66,7%) также считают, что в инклюзивном классе в достаточной мере развиты такие качества как толерантность и уважение друг к другу.

Пункт «Появление покровительственного отношения в классе по отношению к детям с ОВЗ» вызвал разброс мнений среди педагогов — 33,3% респондентов не считают, что в школе имеет место быть покровительственное отношение, 46,7% наоборот, выделяют его, в то время как 20% вовсе воздержались от ответа. В связи с этим, можно предположить, что педагоги, участвовавшие в нашем исследовании, имеют разные позиции в этом вопросе. Большинство опрошенных (66,7%) отметило факт присутствия некоторых конфликтов среди обучающихся с различными образовательными потребностями. Возможно, они вызваны тем, что ученики еще не привыкли друг другу или имеют различные личностные особенности, поскольку негатив со стороны родителей, как было описано выше, большинство педагогов отрицает.

Следующий вопрос был задан по принципу предыдущих с целью определения текущего отношения к инклюзивной среде и видимых перспектив ее развития: «Положение инклюзивного образования на

данный период времени», «Прогноз развития системы инклюзивного образования». Как выяснилось, более половины респондентов (53,3%) расценивают нынешнее положение инклюзивного образования неудовлетворительным. Позитивный прогноз предполагают 46,7% учителей, 33,3% считают, что инклюзия вряд ли будет грамотно реализована. 20% опрошенных не пожелали высказывать свое мнение.

В процессе обработки результатов исследования мы пришли к выводу, что учителя не чувствуют психологической и методической готовности к работе в системе инклюзивного образования, так как методическая база еще не разработана.

Литература

1. Инклюзивное образование: методология, практика, технология : материалы междунар. науч.-практ. конф. (20—22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т ; редкол.: С. В. Алехина [и др.]. М. : МГППУ, 2011.

УДК 376.1:373.211.4

ББК 4414.741.5

ГСНТИ 14.15.01

ВАК 13.00.01; 13.00.03

Анна Юрьевна Мельникова

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

Светлана Леонидовна Алмазова

Канд. психол. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me..

ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация. В статье рассмотрена профессиональная и психологическая готовность педагогов дошкольной образовательной организации к осуществлению инклюзивной практики. Используются следующие методы: метод опросника, тестирования, анкетирования, а также описательный метод (написание сочинения).

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, ограниченные возможности здоровья, профессиональная подготовка, психологическая подготовка, педагоги, синдром профессионального выгорания, дошкольные образовательные учреждения.

На сегодняшний день инклюзивное (включающее) образование является приоритетной формой организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (далее дети с ОВЗ). Поэтому система образования в дошкольных образовательных организациях претерпевает значительные изменения. Инклюзивное образование предполагает совместное обучение и воспитание нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ.

Развитие инклюзивного подхода в образовании сталкивается с рядом различных проблем. Для образовательной организации становится важным продумывать условия обучения и воспитания каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Становится необходимым создавать специальные образовательные условия. К таким условиям можно отнести: адаптированные образовательные программы, развитие предметно-пространственной среды, которая пополняется с учетом индивидуальных особенностей детей с ОВЗ, наличие в образовательных организациях педагогов-специалистов, таких как педагог-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед, а также тьюторов.

Также необходимо создавать безбарьерную среду, чтобы обеспечить доступность для каждого ребенка. Руководителю образовательной организации необходимо обеспечить межличностные отношения участников образовательных отношений, а также оценить профессиональную и психологическую готовность педагогов к осуществлению инклюзивного образования.

Чтобы определить готовность педагогов к осуществлению инклюзивного образования, а также оценить уровень сформированности их представлений о детях с ОВЗ и инклюзивном образовании, было проведено экспериментальное исследование.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Березовского муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка — детский сад № 41». Детский сад функционирует с сентября 1991 года, в январе 2010 года получил статус «Центр развития ребенка». В 2011 году в детский сад поступило сразу три ребенка с ОВЗ. Это ребенок с синдромом Дауна, ребенок с нарушением опорно-двигательного аппарата и ребенок после кохлеарной имплантации. Двое из них поступили в группу раннего возраста (2- 3 года), и один ребенок в младшую группу (3- 4 года).

На сегодняшний день детский сад посещает 41 ребенок с ОВЗ, из них 10 детей инвалидов. Дети имеют различные нарушения в развитии: это дети с тяжелыми нарушениями речи, дети с синдромом Дауна, дети с нарушением опорно-двигательного аппарата, дети с задержкой психического развития, ребенок с расстройством аутистического спек-

тра. В дошкольном образовательном учреждении функционирует 11 групп, каждая, из которой является инклюзивной.

Так как учреждение имеет статус «Центр развития ребенка», штат укомплектован всеми необходимыми педагогами-специалистами. В детском саду работают 2 учителя-логопеда, педагог-психолог, учитель-дефектолог, инструктор по физической культуре, воспитатель по изобразительной деятельности, 2 музыкальных руководителя, педагог по театрализованной деятельности.

В эксперименте приняли участие 18 респондентов: воспитатели, педагоги-специалисты, руководитель образовательной организации, старший воспитатель и медицинская сестра. Возраст педагогов варьируется от 24 до 60 лет.

Для проведения исследования использовался метод опросника, тестирования, анкетирования, а также описательный метод (написание сочинения). Для того чтобы качественно воспитывать и обучать детей дошкольного возраста, в том числе и с ОВЗ, было важно определить, в каком эмоциональном состоянии находятся педагоги образовательной организации. Эмоциональное «выгорание» — это состояние физического, эмоционального, умственного истощения. Это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия. Синдром эмоционального выгорания ряд авторов обозначает как синдром профессионального «выгорания».

Интерес к синдрому профессионального «выгорания» вызван тем, что значительно увеличилось число работающих людей, которые ощущают себя измотанными, обессиленными и эмоционально «потухшими», что в результате сказывается на продуктивности их работы. В настоящее время определен широкий круг профессионалов, склонных к эмоциональному «выгоранию», к которому относятся и педагоги [1].

Для определения выраженности «синдрома профессионального выгорания» был проведен опрос педагогов. Использовалась методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко. Он выделяет три фазы стресса: нервное напряжение, резистенция и истощение. В каждой из фаз выделяется ряд симптомов.

Анализ результатов опроса показал, что среди педагогов синдром профессионального «выгорания» имеет различный уровень сформированности. У 14 педагогов уже сложился синдром профессионального «выгорания». В основном это педагоги-стажисты, возраст которых от 45 лет и выше. Также была выявлена группа педагогов, с повышенной

угрозой напряжения психологического здоровья. Эта группа составляет 4 педагога.

Для педагогов, работающих с детьми очень важно благополучное психологическое и эмоциональное состояние, а также личностные качества. Особенно важными являются такие качества, как готовность к пониманию психических состояний детей и сопереживанию, то есть эмпатия, и потребность в социальном взаимодействии. При работе с детьми дошкольного возраста очень часто повышается восприимчивость и раздражительность. Поэтому было необходимо определить темперамент и оценить эмоциональную устойчивость каждого из педагогов, работающих с дошкольниками.

Для этого был использован личностный опросник Г. Айзенка. Педагогам было предложено ответить на 57 вопросов, которые касались обычного способа их поведения. Ответы оценивались по трем шкалам: шкала экстраверсии и интроверсии, шкала нейротизма и шкала искренности. Анализ результатов показал, что 3 педагога являются глубокими интровертами, 4 педагога — интровертами, 5 педагогов имеют склонность к интроверсии, 3 педагога имеют склонность к экстраверсии, 3 педагога являются яркими экстравертами. 10 педагогов имеют очень высокий уровень нейротизма, склонны к повышенной эмоциональной восприимчивости и раздражительности.

Так как дети с ограниченными возможностями здоровья посещают каждую группу, было важно выяснить уровень сформированности представлений педагогов об обучающихся с ОВЗ и об инклюзивном образовании. Им было предложено ответить на вопросы анкеты, которые носили открытый характер, а также написать эссе на тему: «Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной группе».

Проанализировав ответы педагогов, можно сделать вывод, что они могут объяснить термин «ограниченные возможности здоровья». На вопрос «Испытываете ли вы трудности при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья?» 8 педагогов ответили, что «не испытывают», остальные педагоги испытывают трудности в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Они считают, что «таким детям необходимо уделять больше внимания в ущерб остальным детям».

Все педагоги согласны с тем, что при работе с детьми с ОВЗ необходимо использовать специальные методы и приемы для обучения и воспитания. 10 педагогов говорят о том, что у них нет определенных знаний и умений для того, чтобы дать качественное образование детям с ограниченными возможностями здоровья.

Также было необходимо узнать мнение педагогов об инклюзивном образовании, а также о том, как они относятся к тому, что дети с ограниченными возможностями здоровья воспитываются вместе с нормально развивающимися детьми.

Ответы педагогов были различные. Инклюзивное образование педагоги понимают как: «дистанционное образование», «включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в жизнь группы», «когда все дети получают одинаковое образование», «включение детей в образовательную деятельность, независимо от их индивидуальных особенностей».

На вопрос: «Должны ли дети с ограниченными возможностями здоровья посещать группу вместе со всеми» педагоги также давали различные ответы. 4 педагога считают, что «не должны», так как нормально развивающимся детям группы тяжело принимать таких детей, особенно детей-инвалидов. 9 педагогов говорят, что дети с ОВЗ должны посещать группы вместе со всеми, так как это благоприятно действует как на одних детей, так и на других. Дети с ограниченными возможностями здоровья лучше социализируются, а дети, не имеющие нарушений в развитии учатся находиться рядом с детьми с ОВЗ, помогать друг другу, тем самым проявлять толерантность и эмпатию.

3 педагога считают, что дети должны посещать группы, в зависимости от вида нарушения в развитии.

2 педагога категорически против того, чтобы дети с ограниченными возможностями здоровья посещали общеобразовательные дошкольные организации, так как считают, что нормально развивающиеся обучающиеся получают внимание не в полном объеме.

Все педагоги согласны с тем, что для качественного образования детей с ОВЗ необходимо создавать специальные условия.

Предлагая педагогам написать эссе, были определены ключевые моменты. Обращалось внимание на восприятие проблемы, то есть как педагог относится к тому, что его группу посещают дети с ограниченными возможностями здоровья, как педагог решает эту проблему, какие трудности испытывает. Оценивалась психологическая и профессиональная готовность педагогов к принятию инклюзивного образования.

Обобщив результаты эссе, можно сделать следующие выводы. Всем педагогам психологически было нелегко справиться с тем, что в группу поступали дети с разными нарушениями в развитии. Они были не готовы работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья, боялись того, что им предстоит сотрудничать не только с самими детьми, но и с их родителями. У некоторых педагогов были отрица-

тельные эмоции при работе с данными детьми. Но после того, как педагоги привыкали к детям, начинали с ними взаимодействовать, отрицательные эмоции менялись на положительные. На данный момент все педагоги относятся ко всем детям одинаково.

Также все педагоги говорят о том, что необходимо получить знания о различных категориях детей, а также обучиться специальным методам и приемам, для предоставления качественного обучения и воспитания детей с ОВЗ. Очень важным, по их мнению, является тьюторское сопровождение детей с ОВЗ. Для многих педагогов важным остается материально-техническое оснащение группы. Не всем педагогам хватает дидактических материалов для обучения детей с ОВЗ.

Также педагоги говорят о проблеме межличностных отношений между обучающимися дошкольного возраста, а также между родителями обучающихся. Не все нормально развивающиеся дети принимают детей с ОВЗ, а также не все родители нормально развивающихся детей готовы к принятию детей с ОВЗ в их группе. Поэтому иногда в группах создается неблагоприятный эмоциональный и психологический климат как среди обучающихся, так и среди их родителей.

Обобщив результаты исследования готовности педагогов к осуществлению инклюзивного образования, можно сделать следующие выводы. Педагоги имеют как психологические так и профессиональные трудности.

Инклюзивное образование будет очень ценным, если создать все необходимые специальные условия как для детей с ограниченными возможностями здоровья, так и для самих педагогов.

Литература

1. Бабич О. И. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов. Диагностика, тренинги, упражнения / авт.-сост. О. И. Бабич. Волгоград : Учитель, 2009. 122 с.
2. Возняк И. В., Годовникова Л. В. Интеграция детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс. Начальная школа / авт.-сост. И. В. Возняк, Л. В. Годовникова. Волгоград : Учитель, 2011. 87 с.
3. Волосовец Т. В., Кутепова Е. Н. Инклюзивная практика в дошкольном образовании : пособие для педагогов дошкольных учреждений / под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. М. : Мозаика — Синтез, 2011. 144 с.

Ольга Александровна Перман

Магистрант 1 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpd@uspu.me.

Научный руководитель: Владимир Викторович Сабуров, канд.пед.наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Автором статьи показаны особенности учебной работы обучающихся с нарушением слуха в условиях общеобразовательной школы. Выделены трудности обучения математике обучающихся с нарушением слуха, отмечены их особенности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, сурдопедагогика, дети с нарушениями слуха, нарушения слуха, математика, трудности обучения, методика преподавания математики, методика математики во вспомогательной школе.

В системе образования Российской Федерации обучающиеся с той или иной формой инвалидности часто оторваны не только от сверстников с нормой развития, но и от своей семьи. Включение обучающихся с особыми образовательными потребностями в учебный процесс в общеобразовательных школах по месту жительства — это новый подход в российском образовании. Этот подход терминологически связан с процессом, который называется «инклюзивное образование». Инклюзивное обучение детей с особенностями развития совместно с их сверстниками подразумевает обучение их в одном классе, а не в специально выделенной группе (классе) при общеобразовательной школе.

В настоящее время в Российской Федерации отмечается увеличение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В то же время, количество обучающихся в специальных (коррекционных) учреждениях уменьшается. Таким образом, прослеживается тенденция увеличения в России детей с ограниченными возможностями, которые обучаются в массовых школах [1].

В настоящее время дети с нарушением слуха могут осваивать программу в общеобразовательных школах. Такое обучение детей предполагает проведение учителем на уроке коррекционно-развивающей

работы. Глухие и слабослышащие обучающиеся — это особый контингент учащихся. В их обучении возникают специфические трудности, с которыми не сталкиваются учителя общеобразовательных школ. У обучающихся с нарушением слуха возникают значительные трудности при усвоении математических понятий. Обучающимся с нарушением слуха требуется гораздо большее время на восприятие объекта; они чаще обращают внимание на выделяющиеся части предмета, чем на части мало выделяющиеся; при выделении свойств предмета они могут выделить второстепенные свойства и признаки вместо главных. Обучающиеся с нарушением слуха не понимают предлагаемый материал из-за незнания значения многих слов, смысла предлагаемого материала. При выборе методов обучения следует учитывать особенности познавательной деятельности и уровня речевого развития.

Перед учителем возникает проблема выбора методов и средств обучения. Для данной категории учащихся необходимо искать такие формы подачи учебного материала, которые бы отличались наибольшей визуализацией. Предпочтение отдается методам, помогающим более полно передавать учебную информацию в доступном для них виде. К сожалению, обучающиеся с нарушением слуха в среднем и старшем звене, используют учебные пособия для массовых школ. Как показала практика, использование этих учебников, для таких детей невозможно, особенно при изучении точных наук. Недостаточная разработка методик обучения, учитывающих особенности глухих и слабослышащих обучающихся, недостаточное оснащение специальными пособиями для обучения математики таких учащихся, к сожалению, снижает качество подготовки к выпускным экзаменам обучающихся с нарушением слуха. Учебники должны быть адаптированы с учетом индивидуальных психофизических особенностей обучающихся с нарушением слуха для создания адекватного образовательного процесса [2].

При обучении математики обучающихся с нарушением слуха важная роль отводится наглядности, поскольку она способствует реализации основного принципа доступности, успешности формирования понятий, поддержанию интереса к математике. Исследователи установили, что около 80 % всей информации человек получает с помощью зрения. Для освоения математических понятий необходим достаточный уровень сформированности наглядно-образного мышления, который обеспечивает фундамент для развития мышления словесно-логического [3]. Без хорошо сформированного наглядно-образного мышления невозможно в полном объеме сформировать геометрические понятия.

Необходимо искать такие формы подачи математического материала, которые отличались бы наибольшей визуализацией, использовать элементы коррекционно-развивающей работы. По утверждению психологов Ж. И. Шиф, Т. В. Розановой, Н. В. Яшковой пониманию математики способствует использование различных форм представления информации, в том числе математических фактов [4]. Необходимо отметить особенности зрительного восприятия глухих детей.

В математике используются три языка: словесный, символический и графический. Последние два из них искусственные, созданные специально для нужд математики. Можно с уверенностью сказать, что опираясь на зрительное восприятие, при правильно подобранных средствах наглядности и формах их подачи, обучающиеся смогут качественно усваивать программный материал.

Предметная область «математика» включена в адаптированную образовательную программу на протяжении всего периода обучения. Повышение качества общего и среднего образования предполагает не только усвоение обучающимися определенных знаний, но и в дальнейшем успешную сдачу выпускного экзамена. В инклюзивном обучении детей с нарушением слуха, использование схем, чертежей, диаграмм, графиков, таблиц и т. д. — это жизненная необходимость. Наглядный материал позволяет существенно сэкономить время, отведенное на формирование математических понятий, повысить качество его усвоения.

Математическая культура — это часть общекультурного уровня любого человека. Любой выпускник общеобразовательной организации, в том числе и с нарушением слуха, должен владеть определенным математическим аппаратом, иметь сформированные навыки мыслительно-интеллектуальной деятельности.

Литература

1. Артюшенко Н. П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования : дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2010. 208 с.
2. Рощенко О. Е. Особенности обучения математике глухих и слабослышащих студентов // Вестн. Томск. гос. ун-та. 2008. № 309. С. 166—169.
3. Витухина И. А. Реализация принципа наглядности при изучении математики в школе для глухих детей // Дефектология. 1988. № 1. С. 51—56.
4. Психология глухих детей [Электронный ресурс] / под ред. И. М. Соловьева [и др.] ; Акад. пед. наук СССР, Науч.-исслед. ин-т дефектологии. М. : Педагогика, 1971. 447 с.

Александра Евгеньевна Рубцова

Студентка 1 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpzd@uspu.me.

Научный руководитель: Александр Васильевич Кубасов, д-р филол. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**РОЛЬ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В СФЕРЕ ИНКЛЮЗИИ**

Аннотация. Рассмотрено влияние театральной деятельности на инклюзивный процесс в обществе. Плюсы инклюзивного театра для актеров и зрителей.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивные театры, театральная деятельность, рефлексия.

Международный опыт доказывает успешность и высокую продуктивность инклюзии. Также мировой опыт оказания коррекционно-педагогической помощи показывает, что развитие инклюзии — постепенный, долгий по времени, комплексный процесс, где необходима толерантность населения. Объединение разнообразных методов и технологий, в том числе приемов дополнительного образования, обеспечивает создание модели инклюзивного образования. По данным ученых И. Арджайл и Дж. Болтон, лица с ограниченными возможностями здоровья во время социальной реабилитации чаще чувствуют себя пациентами, а увлекаясь искусством — художниками (творческими людьми), что изначально повышает самооценку и качество жизни человека, к тому же наполняет жизнь смыслом. С другой стороны, искусство рассматривается в качестве защиты прав, то есть занятия творчеством реализует право на дополнительное образование, исключает дискриминацию на основании какого-либо нарушения. В результате искусство является инструментом достижения цели культурного и эстетического развития. Важно обращать внимание на содержание и результаты творческой деятельности. У людей с ОВЗ часто возникают уникальные идеи, разнящиеся с обычным (традиционным) искусством. Вследствие этому возникли следующие термины: «особое искусство», «искусство инвалидности» и др.

Театральная деятельность уникальна, так как эффективно расширяет человека в коллективе и развивает его рефлексивный тип поведения. Через взаимоотношения происходит само понимание и медитация всех участников театра. Для основ рефлексии важно освоить

телесную и эмоциональную саморегуляцию, развить все виды восприятия, расширить коммуникацию. Помимо этого, в результате театральной практики решаются частные проблемы в развитии, происходит коррекция психических и двигательных функций, речевое развитие. Театральное искусство включает в себя: изобразительное (декорации, костюмы), музыкальное (пение, игра на различных музыкальных инструментах), сценическое (артистичность, ораторское мастерство) и другие направления искусства. Все составляющие используются в инклюзивных театральных постановках, что обеспечивает продуктивность работы, создание качественных и достойных образцов культуры.

В театральной деятельности отсутствуют жесткие ограничения на проявления эмоций, в том числе отрицательных. Нет напряженности в отношениях участников инклюзии, они принимают эмоциональные состояния друг друга. Открытость проявления чувств позволяет научиться управлять ими. Тем самым поведение человека успешно включается в реалии общества. Театр даёт возможность демонстрировать переживания через театральные действия. Выход истинных эмоций актеров со сцены дает зрителю эмоциональный подъем и вдохновение, что влияет на конечное впечатление от самого спектакля.

Умение понимать свои чувства, воспринимать эмоциональные состояния других и воспроизводить эмоции в постановках, дает возможность успешно адаптироваться к среде и изменять ее. В процессе развития инклюзивного театра формируется общая картина мира всех участников. Часто зрительное восприятие театра дублируется словами для более четкого понимания происходящего. Так зритель учится понимать увиденное и услышанное на сцене, а актер воспитывается правильно рассказывать, выражать свой внутренний взгляд на мир.

На основе телесных, эмоциональных взаимоотношений в театре усиливается чувствительность к окружающим, осознание другого человека. Возникают общие ценности. Принимая участие в мастер-классах, тренингах, репетициях, постановках, члены инклюзивного театра начинают понимать друг друга с «полуслова», т. е. возникает особый язык коммуникаций, что положительно влияет на включение людей с нарушениями речи.

К примеру, творческая деятельность инклюзивной театральной группы Restless Dance Company из Аделаиды. Руководитель говорит о становлении представлений — таких как «обратная инклюзия», «танцевальный театр, питающийся силой недостаточности». На основе этого нормально развивающиеся актеры усиливают творческие возможности людей с особенностями, видя в них носителей креативных

идей, культурных смыслов. Возникает ситуация «обратной инклюзии» и условия для паритетного диалога.

Это необходимо для того, чтобы понять позицию другого человека, обогатить свои представления, найти новые культурные ценности внутри инклюзивной группы в процессе ее творческой деятельности. Именно в театральном искусстве может появиться образ «успешного инвалида», что важно и для самого человека и его инклюзивного коллектива, а также важно для культуры общества в целом. Для человека с особенностями и его семьи появляется реальная перспектива культурного развития. У специалистов появляются реальные, достижимые цели реабилитации. В обществе уменьшается отрицательное отношение к образу человека с инвалидностью.

Инклюзивный театр — это не театр ограничений, а театр возможностей. В нем ведется поиск дополнительных способностей каждого. Режиссер, руководители, педагоги творчески работают с интеллектуальными, физическими, психическими возможностями человека. Это возвращает к основам тетра, как такового.

Таким путем у современного человека появляется возможность сформировать в себе способность к реальной инклюзии, а не только толерантное отношение к лицам с ограниченными возможностями здоровья. Эта проблема уже рассматривалась в публикациях специалистов [1; 2].

Литература

1. Гаврилов В. В. Уникальный опыт душевноинных // Искусство как творчество социальности и проблемы социокультурной реабилитации : сб. ст. по материалам науч.-практ. конф. с междунар. участием (Москва, 12—13 мая 2010 г.) / Ин-т философии РАН, Москов. гор. псих.-пед. ун-т ; отв. ред. Н. Т. Попова. М. : Круг, 2010. С. 82—88.

2. Попова Н. Т. Роль театральной деятельности в формировании основ социокультурной деятельности в условиях интеграции на основе культурологического подхода // Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования : метод. рек. / под ред. А. Ю. Шеманова. М., 2012. С. 93—118.

Татьяна Степановна Смирных

Учитель по слуховой работе, ГКОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат №11», 620057, Россия, г. Екатеринбург, ул. Даниловская, 2Д; e-mail: schooln89@mail.ru.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ЧЕРЕЗ АКТИВНУЮ ОРГАНИЗАЦИЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ

Аннотация. Соблюдение слухоречевого режима для создания речевой среды в школе и адаптации обучающихся в социуме.

Ключевые слова: слухоречевой режим, речевая среда, коммуникативные условия, речевые ситуации, речевое поведение, инклюзивное образование.

Известно, устная речь выполняет функцию коммуникации. С помощью речи происходит общение людей друг с другом. Кроме того, устная речь — орудие мышления. У людей, лишённых слуха, нет навыка общения между собой речью, либо он слишком мал, а со слышащими людьми навык общения отсутствует.

Овладение устной коммуникацией представляет собой овладение социальной сущностью языка, основой социального мышления.

Формирование у неслышащих обучающихся устной речи, доступной пониманию, — задача, от решения которой зависит не только социальная адаптация неслышащего в обществе слышащих, но и интенсификация процесса обучения.

Неслучайно развитию речи в школе для обучающихся с нарушением слуха отведено большое внимание. Начиная с подготовительного класса в учебный план включены предметы:

Подготовительный класс: обучение дактильной речи, обучение устной речи, обучение грамоте (чтение и письмо).

Первый класс и далее: развитие речи (развитие разговорной речи), развитие связной речи (устной и письменной), чтение и развитие речи

И как продолжение работы над речью предусмотрена работа над речью во внеклассное время.

Развитие речи неслышащих обучающихся во внеклассное время — неотъемлемая часть общей системы обучения языку в школе где обучаются дети с нарушением слуха. «Нет необходимости доказывать, что работа над речью, сведённая к урокам, не может рассчитывать на достаточно высокий результат, если всё остальное время дети не будут пользоваться языком», — пишет С. А. Зыков. Доказано, что в специа-

лизированных школах, необходимо активизировать работу по развитию речи обучающихся за пределами урока, создавать для них речевую среду.

Работа по развитию речи во внеклассное время в школе для неслышащих обучающихся, осуществляется в разнообразных коммуникативных условиях в педагогически организованной речевой среде. Речевые умения и навыки, полученные на уроках, находят здесь практическое применение. Осуществляется перенос приобретённого опыта из учебной ситуации в естественные условия общения. Широкая речевая активность за пределами урока воспитывает потребность в словесной речи, обогащает и совершенствует навыки словесного общения неслышащих обучающихся с окружающими их людьми.

Во внеклассное время общение воспитанников происходит, как правило, в естественной ситуации:

- в спальне, в умывальной комнате;
- в столовой; в парке; на прогулке; в актовом зале; в игровой комнате;
- в библиотеке.

В помощь обучающимся младших классов должны быть таблички с речевым материалом.

Речевые ситуации могут создаваться воспитателями и специально, важно, чтобы они были приближены к естественным.

Это: сюжетно — ролевые игры; демонстрация выполнения правил поведения в общественном месте, за столом, транспорте.

Возможно использование различных жизненных ситуаций для развития разговорно — обиходной речи: приход в школу с родителями; посещение врача обучающимися; общение с работниками на вахте школы с обязательным использованием устной речи и при необходимости — табличек.

Необходимым условием соблюдения слухоречевого режима в школе является обязательное использование звукоусиливающей аппаратуры (стационарной и СА).

Важнейшими разделами в работе воспитателя являются: внеклассное чтение; выполнение домашнего задания.

Внеклассное чтение.

Создание условий для обмена мнениями о прочитанном развивает логическое мышление обучающихся, позволяет обогащать их речь. Чтение и обсуждение с обучающимися содержания книг, сказок, статей, отдельных рассказов позволяет воспитателю осуществлять нравственное воспитание, формировать понятия чести, долга, ответственности.

Выполнение домашнего задания является продолжением работы по формированию навыка речевого поведения обучающегося в школе.

Непременным условием при выполнении домашнего задания является проведение речевой зарядки, составленной учителем класса или воспитателем по его усмотрению в рамках изучаемого материала. При выполнении домашнего задания, внеклассного чтения и других внеклассных мероприятий необходимо следить за произношением обучающихся, исправлять допущенные ошибки, использовать таблички с речевым материалом.

Что касается жестовой речи? Жестовая речь была, есть и будет. Использовать её в исключительных случаях, подкрепляя её словесной речью. Ведь только через устную речь дети усваивают грамматические категории, правила, овладевают звуко — буквенным анализом и расширяют словарный запас.

В заключении следует сказать, что соблюдение слухоречевого режима всеми сотрудниками школы обеспечит создание речевой среды, а это способствует лучшей адаптации обучающихся в социуме.

Основные требования к соблюдению слухоречевого режима в школе глухих:

1. Использование звукоусиливающей аппаратуры на уроках и во внеурочное время (стационарная, индивидуальные слуховые аппараты).

2. Общение с обучающимися на сухозрительной основе.

3. Проведение речевой зарядки при выполнении домашнего задания и внеклассных занятий (мероприятий).

4. Для лучшего понимания и усвоения устной речи использование тактильной формы речи, табличек, наглядного материала всеми сотрудниками школы.

5. Контролирование речи обучающихся и исправление ошибок в произношении на уроках и во внеурочное время.

Литература

1. Программа специальных общеобразовательных школ для глухих детей. М. : Просвещение, 1988.

2. Программы для специальных дошкольных учреждений. Воспитание и обучение глухих детей дошкольного возраста. М. : Просвещение, 1991.

3. Примерное содержание работы по развитию речи глухих школьников в воспитательной группе : метод. рек. М., 1988.

4. Боскис Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха. М. : Просвещение, 1988.

5. Волкова К. А. Методика обучения глухих произношению : пособие студентов-заочников дефектологических фак. пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1980.

6. Зыков С. А. Методика обучения глухих детей языку. — М. : Просвещение, 1977.

7. Колтуненко И. В. Развитие речи глухих школьников : пособие для учителей. М. : Просвещение, 1980.

УДК 376.4

ББК 4459.024

ГСНТИ 14.29.37

ВАК 13.00.03

Мария Александровна Ткаль

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

Научный руководитель: О. Г. Нугаева, канд. психол. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

РАЗРАБОТКА СПЕЦИАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Аннотация. В статье раскрываются современные вопросы образования для обучающихся с синдромом Дауна в рамках ФГОС. Необходимым условием для обучения детей с синдромом Дауна является разработка специальной индивидуальной программы развития.

Ключевые слова: синдром Дауна, «солнечные дети», особые образовательные потребности, специальные индивидуальные программы.

Специальная индивидуальная программа развития (СИПР) раскрывает специфику освоения содержания образовательного стандарта на основе индивидуальной программы реабилитации ребенка-инвалида и указаниям психолого-медико-педагогической комиссии, службы психолого-медико-педагогического сопровождения образовательного учреждения. А так же на основе комплексной диагностики особенностей личности обучающегося, желаний родителей с целью кондиционирования для наибольшей реализации особых образовательных потребностей ребенка в процессе обучения и воспитания. СИПР составляется для обучающихся:

- с тяжелыми множественными нарушениями развития;
- с умеренной и тяжелой умственной отсталостью;
- не усваивающих адаптированную основную образовательную программу для умственно отсталых обучающихся по отдельным предметам.

При разработке СИПРа используют такие документы: Адаптированная основная общеобразовательная программа (АООП 2 вариант), ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями, задающий содержательно-целевые рамки подготовки обучающихся; примерные образовательные программы для обучающихся и требования к результатам освоения образовательных программ, учебный план [1].

СИПР может разрабатываться на полугодие или на весь учебный год.

Корректировка содержания СИПР осуществляется на основе результатов промежуточной диагностики. СИПР разрабатывается педагогами, специалистами, которые будут сопровождать его реализацию, при участии родителей (законных представителей) обучающихся.

Обучающиеся с синдромом Дауна необходимо обучать по 2 варианту адаптированной основной общеобразовательной программы образования (СИПР). Для них характерно интеллектуальное и психофизическое недоразвитие в умеренной, тяжелой или глубокой степени. Обучающиеся с синдромом Дауна имеют выраженное недоразвитие мыслительной деятельности. У обучающихся с синдромом Дауна нарушены все структурные компоненты речи, так же затруднено формирование устной и письменной речи, что требует использовать разнообразные невербальные средства общения и логопедическую помощь. Одна из причины низкой продуктивности обучающихся быстрая истощаемость, невнимательность, отвлекаемость.

Слабость активного внимания препятствует решению сложных задач познавательного содержания, формированию устойчивых учебных действий, однако, при долгом воздействии методов и приемов коррекционной работы проявляется динамика психического развития обучающихся с синдромом Дауна.

Результат констатирующего эксперимента, убедил нас в том, что для обучающегося с синдромом Дауна необходима индивидуальная работа и подход, этим критериям соответствует специальная индивидуальная программа развития.

На этапе формирующего эксперимента разрабатывается специальная индивидуальная программа развития для данного обучающегося 2 класса с синдромом Дауна. Перед составлением СИПР необходимо собрать информацию о обучающемся от учителя-логопеда, учителя-дефектолога, психолога, классного учителя и родителей.

Структура и содержание разделов СИПР включает:

I. Общие сведения раскрывают возраст обучающегося, адрес проживания и данные родителей;

II. Характеристика обучающегося основывается на психолого-педагогическом обследовании.

Характеристика раскрывает:

- 1) условие проживания, отношение членов семьи;
- 2) заключение ПМПК;
- 3) уровень физического, двигательного развития ребенка;
- 4) уровень развития всех психических функций;
- 5) особенность поведенческих и эмоциональных состояния ребенка, наблюдаемых специалистами и характеристика особенности личности со слов родителей;
- 6) интеллектуальные способности, коммуникативные навыки, игра, самообслуживание;
- 7) потребность в уходе и присмотре, полная\частичная помощь;
- 8) вывод: приоритетные образовательные области, учебные предметы, коррекционные занятия для обучения и воспитания в образовательной организации.

III. Индивидуальный учебный план список предметов, коррекционные занятия, внеурочную деятельность, отвечающие уровню актуального развития ребенка, и устанавливает объем недельной нагрузки на обучающегося.

IV. Содержание образования СИПР описывает определенные задачи для развития представлений, операций для каждой области, коррекционных занятий, развитие нравственного и экологического воспитания, сотрудничество с семьей обучающегося.

V. Организация ухода, который предусматривает кормление, одевание/раздевание, а так же совершение гигиенических процедур и просмотра.

VI. Специалисты, участвующие в реализации СИПР: педагог-психолог, логопед, учитель-дефектолог, учитель.

VII. Программа сотрудничества специалистов с семьей обучающегося должна включать в себя задачи, направленные на понимание семьи об образовании обучающегося, развитие мотивации родителей к конструктивному взаимодействию со специалистами, которые раскрывают способы взаимодействия семьи и организации с целью привлечения родителей к участию в разработке и реализации СИПР и преодоления психологических проблем семьи.

VIII. Перечень материально-технических средств общего и индивидуального назначения, дидактических материалов, индивидуальные средства реабилитации, необходимые для реализации СИПР.

IX. Средства мониторинга и оценки динамики обучения. Мониторинг результатов обучения должен проводиться не реже одного раза в полугодие.

Литература

1. Головниц Л. А. Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ОВЗ как условие доступности образования для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Л. А. Головниц, А. М. Царёв // Дефектология. 2014. № 1. С. 3—13.

УДК 376.42

ББК 445.024

ГСНТИ 14.29.21

ВАК 13.00.03

Евгения Алексеевна Топасева

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

Галина Георгиевна Зак

Канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspi.me.

СОСТАВЛЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

Аннотация. Обучающиеся с тяжелой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) индивидуальны, так как в связи со значительной по характеру, выраженности различных первичных и последующих нарушений в развитии, специфики их сочетания, следует, что необходимо составление специальной индивидуальной программы развития. Составление специальной индивидуальной программы развития обучающихся с тяжелой умственной отсталостью, на данный момент, является приоритетным направлением в действующих образовательных организациях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы.

Ключевые слова: федеральные государственные образовательные стандарты, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, интеллектуальные нарушения, тяжелая умственная отсталость, специальные индивидуальные программы, адаптированные основные общеобразовательные программы.

В законе «Об образовании» от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ в статье 79 обозначены условия организации получения образования обучаю-

щимися с ограниченными возможностями здоровья. Данный закон провозглашает обучение всех категорий обучающихся.

Благодаря обозначенному в Федеральном государственном образовательном стандарте обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, все обучающиеся, вне зависимости от тяжести состояния, включаются в образовательное пространство, где принципы организации предметно-развивающей среды, оборудование, технические средства, программы учебных предметов, коррекционных технологий, а также содержание и методы обучения и воспитания определяются индивидуальными возможностями и особыми образовательными потребностями ребенка [2].

Специальная индивидуальная программа развития обучающихся — документ, содержащий в себе совокупность учебных предметов и курсов, разделов программы, форм и способов их освоения, которые позволяют создать условия для максимальной реализации особых образовательных потребностей, обучающихся с тяжелой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на определенной ступени образования (далее по тексту СИПР) [1].

В основе составления специальной индивидуальной программы развития, обучающихся с тяжелой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) лежит деятельностный подход, который основывается на теоретических положениях Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, раскрывающих основные психологические закономерности процесса обучения и структуру учебной деятельности обучающихся с учетом общих закономерностей возрастного развития. Деятельностный подход исходит из положения о том, что психологические способности человека есть результат преобразования внешней предметной во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований.

Специалисты, освещающие вопросы разработки индивидуальных программ для обучающихся с ОВЗ, Разенкова Ю. А., Стребелева Е. А., Закрепина А. В., Калинина Е. М., Тюрина Н. Ш., Гайдар Г. М., Ортина Т. Ю., Соловьева С. В.

СИПР составляется на основе адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее по тексту-АООП У. О.) по 2 варианту на определенный срок, а именно, год.

2 вариант АООП У. О. предполагает не цензовое образование, но тем не менее обучающиеся с тяжелой умственной отсталостью включены в образовательно-коррекционную среду, где получают образование по своему индивидуальному маршруту, в силу своих психофизио-

логических особенностей. Образование обучающихся с тяжелой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) нацелено на максимальное развитие жизненной компетенции [1].

Формирующий этап экспериментального исследования проводился в ГКОУ СО «Екатеринбургская школа №3, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», учебно-воспитательный корпус на ул. Ляпустина 4. В эксперименте участвовали 6 обучающихся 4 г класса с тяжелой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

На основе полученных результатов констатирующего эксперимента проводимого в начале учебного года обучающихся 4 г класса, сделали следующие выводы. Обследование показало, примерно один уровень психофизического, познавательного развития обучающихся с тяжелой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в данном классе.

Задания (планируемые результаты), которые выбрали для проведения методики «Мониторинг действий обучающихся», не подходили всем, только 2 обучающимся — Владу М., Даше А., остальным 4 — Жене Р., Сереже П., Косте П., Ване М. нет, так как либо они были пассивны, либо выполняли задания с большим трудом и с сопряженной помощью педагога.

В связи со значительной неоднородностью данного класса по характеру, выраженности различных первичных и последующих нарушений в развитии, специфики их сочетания, целесообразно деление обучающихся на 2 группы, по степени обучаемости, по характеру овладения предметными действиями. Классно — урочная форма обучения предполагает работу над одной темой для двух групп. Однако, целеполагание и планируемые результаты для каждой группы свои.

1 группа: Влад М., Даша А. характеризуются связной речью, способны к восприятию знакомых предметов и объектов, при запоминании необходимы различные наглядные, звуковые, тактильные и другие опоры, операция обобщения возможно только на элементарном уровне.

2 группа: Сережа П., Женя Р., Костя П., Ваня М. — не пользуется фразовой речью, вербальные средства коммуникации — звукокомплексы и звукоподражание, понимает простые инструкции, грубые нарушения моторной сферы, нет обобщения, не развиты сенсорные процессы, все виды памяти грубо нарушены, внимание неустойчивое, восприятие нарушено.

Основная часть методики «Мониторинг действий обучающихся» для 1 группы стала включать следующие задания (планируемые результаты):

- Повторение за педагогом 3 движений рук по памяти (вперед, вверх, на пояс);
- Обводит по контуру;
- Ориентируется в 3 и более контрастных цветах (желтый, красный, синий, зеленый);
- Узнает геометрическую форму (круг, квадрат, треугольник);
- Собирает разрезные картинки из 4 и более частей;
- Ориентируется в 2 контрастных величинах (большой-маленький).

Для 2 группы:

- Выполняет хотя бы один элемент символического праксиса (воздушный поцелуй);
- Собирает разрезные картинки из 2 и более частей;
- Ориентируется в 2 контрастных величинах (большой — маленький);
- Обводит по контуру;
- Выполнить подряд 3 и более приседаний;
- Строит башню из кубиков (ставит один кубик на другой)

Вариативную часть, педагоги выбирают самостоятельно по каждому предмету и курсу, а основная часть остается в таком виде.

На методическом объединении педагоги образовательной организации приняли решение оставить все предметы и курсы, а именно, речь и альтернативная коммуникация, математические представления, окружающий социальный мир, окружающий природный мир, человек, домоводство, адаптивная физкультура, сенсорное развитие, предметно-практические действия, изобразительная деятельность, двигательное развитие, коррекционно-развивающие занятия, внеурочная деятельность.

Обучающиеся по заключению школьного ПМПк не нуждается в индивидуальном учебном плане, т.к. способны выдержать максимальную нагрузку. Индивидуально-дифференцированный подход осуществляется в рамках содержания обучения, развития по предмету, курсу.

Проводились уроки по учебным предметам и курсам представленных выше, куда включались задания, направленные на достижения поставленных планируемых результатов, которые подобрали 1 и 2 группе обучающихся, после выводов к которым пришли после констатирующего этапа экспериментального исследования.

Таким образом, когда внесли изменения в методику «Мониторинг действий обучающихся» после проведения данной работы получили следующие результаты: 1 группа по всем предметам и курсам — 67% динамики, 2 группа — 47%.

Структура СИПР представлена в ПрАООП и АООП образовательной организации. Процесс составления СИПР осуществляется следующим образом. Каждый педагог, осуществляющий педагогическую деятельность, составляет часть совокупности всех СИПР данного класса, согласно содержанию своего предмета, курса, ориентируясь на следующую структуру:

1. Титульный лист;
2. Информационный лист
3. Пояснительная записка (нормативно-правовая база, принципы построения программы, план взаимодействия с семьей)
4. Общие сведения о ребёнке;
5. Характеристика, включающую оценку развития обучающегося на момент составления программы и определяющую приоритетные направления воспитания и обучения ребёнка;
6. Индивидуальный учебный план;
7. Конкретизация содержания программы по отдельным предметам и курсам:
 - а) Пояснительная записка к предмету, курсу (общая характеристика предмета, курса; цель предмета, курса; место предмета, курса в учебном плане; задачи и направления рабочей программы; принципы организации учебного процесса; направления коррекционной работы; содержание предмета, курса состоит из разделов; планируемые результаты изучения предмета, курса:
 - деление на группы по степени обучаемости;
 - личностные планируемые результаты;
 - коррекционные (предметные);
 - планируемые результаты сформированности базовых учебных действий)
 - б) календарно-тематическое планирование;
 - в) содержание предмета, курса;
 - г) перечень необходимых технических средств и дидактических материалов;
 - д) средства мониторинга и оценки динамики обучения.
8. Перечень специалистов, участвующих в разработке и реализации СИПР;
9. Перечень возможных задач, мероприятий и форм сотрудничества организации и семьи обучающегося;

10. Внеурочная деятельность [1]

Таким образом, работа в образовательной организации по составлению СИПР должна быть организована таким образом, чтобы ее содержание полностью обеспечивало, с одной стороны, требования ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), а с другой, — было направлено на реализацию индивидуальных образовательных потребностей обучающихся с тяжелой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) для обеспечения качества их образования.

Литература

1. Примерная основная образовательная программа для умственно отсталых детей [Электронный ресурс]. URL: http://minobr.gov-murman.ru/files/Lows/Gener_edu/OVZ/08.pdf.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью интеллектуальными нарушениями [Электронный ресурс]. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70860670/paragraph/1073741835:5>.

УДК 303.425.6

ББК С527+С542.5

ГСНТИ 14.29.01

БАК 13.00.03

Анастасия Сергеевна Флерко

*Студентка 3 курса, Уральский государственный педагогический университет, 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.
Научный руководитель: Наталья Евгеньевна Горбунова, старший преподаватель, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.*

СОВРЕМЕННОЕ ОТНОШЕНИЕ ОБЩЕСТВА К ЛЮДЯМ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Аннотация. В данной статье приведены результаты социологического опроса, раскрывающего реальную позицию населения России к лицам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Проанализированные данные позволили оценить отношение общества к людям с отклонениями в развитии.

Ключевые слова: лица с ограниченными возможностями здоровья, ограниченные возможности здоровья, ОВЗ, инвалиды, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, социологический опрос.

В настоящий момент современная система образования в связи с повышенным вниманием к интересам и нуждам людей призвана ре-

шать проблему социализации в обществе людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и лиц имеющих, инвалидность.

Инклюзивное образование — это часть реализации государственной программы «Доступная среда». Инклюзивное образование — это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [3]. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.), Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ОВЗ (2014 г.) [3] дают право обучающимся с ОВЗ и инвалидностью получать образование в любой образовательной организации. Таким образом, с 1 сентября 2016 года обучающиеся с ОВЗ получили возможность обучаться вместе со своими здоровыми сверстниками.

Для эффективной реализации программы «Доступная среда» необходимо, чтобы общество было готово к принятию ребенка с ОВЗ. Только при этом условии возможен процесс социализации такого ребенка в обществе, в школе. Для этого необходимо, чтобы все субъекты образовательного процесса — педагоги, родители и обучающиеся были готовы к взаимодействию с «особыми» детьми.

Для того, чтобы узнать реально существующую позицию общества по отношению к лицам с ОВЗ нами был проведен социальный опрос на базе «Google Формы». В период с октября 2016 г. по ноябрь 2016 г. в исследовании приняли участие 96 человек из разных городов России, относящиеся к разным возрастным группам и разным социальным слоям. Анкета содержала 13 вопросов, из них 11 вопросов закрытого типа и 2 открытых вопроса. За основу опроса были взяты социологические для изучения социальных проблем детей с особыми потребностями Ф. Э. Шереги [1]. Вопросы были адаптированы и видоизменены в соответствии с преследуемой целью нашего исследования.

По результатам опроса лишь 30% респондентов лично знакомы с людьми имеющими ОВЗ, при этом 18% процентов имеют опыт проживания в семье с человеком с инвалидностью. Из 100% опрошенных 87% согласны принять к себе на работу человека с ОВЗ и инвалидностью. На вопрос «Как бы вы отнеслись к тому факту, что в классе Вашего ребенка будет обучаться ребенок-инвалид или ребенок с ОВЗ?» лишь 1% ответил «отрицательно», 56% считают, что это не имеет значение, 43% опрошенных отнеслись бы к этому факту положительно. 97% опрошенных считают, что необходимо улучшать жизнь людей с ОВЗ и инвалидностью. Самые популярные ответы на вопрос «Какие чувства вы испытываете к лицам с ОВЗ и лицам имеющим инвалидность?» были следующие: сочувствие; такие же, как и ко всем осталь-

ным; нейтральные; сострадание. Так же респонденты предлагали меры по улучшению положения лиц с ОВЗ и лиц имеющих инвалидность, к примеру: «просветительская деятельность», «дать возможность беспрепятственно передвигаться по городу», «повышение доступности медицинского обслуживания». На вопрос «Согласны ли Вы с утверждением, что люди с ОВЗ и инвалидностью не должны часто взаимодействовать со здоровыми людьми» 88% опрошенных ответили отрицательно. На вопрос «Считаете ли Вы, что общество должно стремиться к тому, чтобы люди с ОВЗ и/или инвалидностью вели такой же активный, доступный и разнообразный образ жизни, как и здоровые люди (посещение магазинов, ресторанов, кино)?» абсолютное большинство (97%) опрошенных ответили положительно. 92% опрошенных считают, что на данный момент люди с ОВЗ такую возможность не имеют.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что большая часть опрошенных в своих ответах выразила толерантное отношение к лицам с ОВЗ и инвалидностью. 99% опрошенных согласны либо не против, чтобы их ребенок обучался в инклюзивной системе, то есть

находился в одном классе с ребенком имеющим ОВЗ либо инвалидность. Опрошенные давали комментарии «Я хочу, чтобы мой ребенок вырос добрым», «он должен знать о таких людях», «этим детям нужно общаться со здоровыми сверстниками». Полученные данные свидетельствуют о том, что общество готово к инклюзивному образованию, готово к включению людей с ОВЗ в общество, готово взаимодействовать и считает необходимым создание доступной среды для данной категории граждан. На данный момент в России наступает новый этап отношения к лицам с ОВЗ, это может быть связано с влиянием толерантной и демократичной по отношению к людям с ОВЗ политикой Запада. Использование новых технологий и новых способов осуществления доступной среды позволит нам создать необходимые для комфортной жизни условия для людей с ОВЗ и инвалидностью.

Литература

1. Шереги Ф. Э. Дети с особыми потребностями. Социологический анализ. М. : ЦСП, 2003. 142 с.
2. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. N 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» : от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция).

Алёна Александровна Хромова

Учитель начальных классов, дефектолог МБОУ СОШ № 156; 630005, Россия, г. Новосибирск, Гоголя, 35; e-mail: uo@admnik.ru.

Научный руководитель: Екатерина Владимировна Шевченко, ст. преподаватель, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия

ИНКЛЮЗИЯ В ЖИЗНИ РЕБЁНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье представлена взаимосвязь инклюзии и ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, история возникновения инклюзии и современное положение.

Ключевые слова: инклюзия, ОВЗ, ограниченные возможности здоровья, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Долгие годы отечественная система образования делила всех детей на здоровых и те, кто практически или совершенно необучаем в силу своего отличия от остальных (физического, психического, умственно-го) — инвалидов.

Сегодня система образования предъявляет требования к формированию социально включённой и гармонично развитой личности.

Невозможно говорить об инклюзии и толерантном отношении к людям с ограниченными возможностями здоровья, если не прививать уважение к любому человеку с детства. Только совместное времяпровождение в дошкольном образовательном учреждении, совместное обучение, совместный труд, совместные праздники смогут воспитать толерантную, гармоничную личность.

Инклюзивный подход в образовании предполагает понимание различных образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями. В настоящее время данная тема стоит актуально, злободневно и остро социально. Данная тема уже изучалась Н. Н. Малофеевым [Малофеев Н. Н. , 2015].

Инклюзивное образование можно отличить по восьми основным принципам:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать;
- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;

- все люди нуждаются друг в друге;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

В соответствии с изложенными принципами выделим факторы, по которым не работает школьная инклюзия:

- Изменения, которые производят в школе, недостаточно или чрезмерны.
- Изменения вводятся слишком быстро или слишком медленно.
- Нерациональное использование ресурсов.
- Отсутствуют стимулы для приверженности идеи инклюзии.
- Равнодушное отношение педагогических работников.
- Недостаточная квалификация педагогических кадров.
- Неоднородность состава учащихся с особыми образовательными потребностями.
- Неготовность родителей других детей (а как следствие, самих детей) принимать в коллектив ребёнка, который, по их мнению, будет требовать к себе слишком много внимания и просто всех отвлекать.

Главными препятствиями к получению образования детьми с ограниченными возможностями здоровья наравне со всеми являются стереотипность и социальное неравенство инвалидов по отношению к другим людям.

Преимущества инклюзивного образования можно выделить следующие:

- Дети с особенностями развития демонстрируют более высокий уровень социального взаимодействия с другими детьми в условиях инклюзии, чем со сверстниками в условиях закрытой коррекционной школы-интерната.
- В инклюзивной среде улучшается социальная компетенция и навыки коммуникации детей с инвалидностью.
- В инклюзивной среде учебные программы насыщеннее.
- В инклюзивных классах дружба между детьми с особенностями и без особенностей становится более обычным делом.

Литература

1. Малофеев Н. Н. Почему интеграция в образовании закономерна и неизбежна // Альманах ИКП РАО. 2015. № 11.

Виктория Алексеевна Щелконогова

Студентка 1 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpssd@uspi.me.

Научный руководитель: Анна Владиславовна Цыганкова, канд. филол. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЕТЬМИ С ЗПР
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье приводится описание особенностей обучения детей младшего школьного возраста с ЗПР; представлены особенности усвоения ими материала дисциплины «Русский язык». Дается оценка инклюзивного образования как закономерного процесса развития общественного мышления.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзия, младшие школьники, ЗПР, дети с задержкой психического развития, задержка психического развития, методика русского языка во вспомогательной школе, методика преподавания русского языка, начальное обучение русскому языку.

Целью исследования является разработка цикла уроков по дисциплине «Русский язык» для обучения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования.

Термин «задержка психического развития» был сформулирован Г. Е. Сухаревой относительно недавно — около полувека назад. В настоящее время ЗПР рассматривается как вариант психического дизонтогенеза, к которому относятся практически все случаи замедленного психического развития, а также относительно стойкие состояния незрелости эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной недостаточности, но не достигающей умственной отсталости [1].

В ходе исследования были выявлены следующие особенности детей с ЗПР:

- недостатки в формировании ВПФ;
- быстрая физическая и нервная истощаемость;
- замедление / неравномерное становление познавательной активности;
- низкий уровень концентрации внимания;
- трудности произвольной саморегуляции, базирующиеся на ряде причин, таких, как органическая или функциональная недостаточность ЦНС, соматические заболевания, неблагоприятное психологическое влияние окружающей ребенка социальной среды.

Способствовать преодолению нарушений развития ребенка призвано инклюзивное образование, начавшее формироваться в 1948 году в момент принятия Генеральной Ассамблеей ООН Всеобщей декларации прав человека, в первой статье декларирующей: «Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах» [2]. Данное положение было конкретизировано в Саламанской декларации, принятой в 1994 году на международной конференции о правах лиц с ОВЗ и официально утверждено в положениях:

- каждый ребенок имеет право на образование и поддержание уровня знаний;
- у каждого ребенка имеются уникальные возможности и, как следствие, уникальные образовательные потребности;
- естественным следствием вышесказанного является необходимость принятия особых образовательных систем;
- лица с ОВЗ имеют право обучаться в общеобразовательных школах [4].

Таким образом, под инклюзивным образованием понимают обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

В настоящее время происходит активное изучение результативности инклюзивного образования в обучении детей с ЗПР различным образовательным дисциплинам. В частности, отмечается актуальность исследования возможностей инклюзивного образования в обучении младших школьников дисциплине «Русский язык».

Успешное овладение данной дисциплиной предполагает наличие у детей сформированного в достаточной степени фонематического слуха; возможности оперирования большим количеством слов; развитой мелкой моторики; способности к концентрации. Именно эти умения являются «выпадающими» в развитии ребенка с ЗПР. Так, исследователи Т. А. Власова и М. С. Певзнер [1] отмечают, что дети с ЗПР с трудом овладевают начальными навыками письма и чтения, что является следствием неспособности сознательного анализа звуковой стороны речи. Слабый и неустойчивый интерес к различению звуков речи ведет к отставанию в усвоении навыка звукобуквенного анализа слова, что, в конечном итоге, и делает затруднительным овладение навыками чтения и письма.

Становится очевидной актуальность разработки методов, способов обучения детей с ЗПР русскому языку, базирующихся на следующих принципах обучения детей с ЗПР:

- 1) «пошаговое» предъявление материала;

- 2) дозированная помощь взрослого;
- 3) использование специальных методов, приемов и средств, способствующих как общему развитию обучающегося, так и компенсации индивидуальных недостатков развития.

Таким образом, процесс внедрения инклюзивного образования открывает новые возможности в обучении детей с ОВЗ, в первую очередь, оказывая особому ребенку помощь в социализации. В связи с новизной тенденции отмечается недостаточность методической базы по инклюзивному обучению, в том числе по отдельным школьным дисциплинам. Однако представляется продуктивным использование инклюзии в обучении младших школьников дисциплине «Русский язык» при условии разработки методических рекомендаций педагогу.

Литература

1. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. 2-е изд., испр. и доп. М. : Просвещение, 1973
2. Всеобщая декларация прав человека [Электронный ресурс] : принята Генерал. Ассамбл. ООН 10.12.1948. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_120805/.
3. Малофеев Н. Н. Классы КРО и ККО: интегрированный подход к образованию детей с нарушениями в развитии и дифференцированный подход к образованию нормально развивающихся детей // Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей : пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / под. ред. С. Г. Шевченко. М., 2001.
4. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями [Электронный ресурс] : приняты Всемир. конф. по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7—10 июня 1994 года. URL: <http://www.un.org/russian/documen/declarat/salamanka.pdf>.

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 376.4-053"465.07/.11"

ББК 4459

ГСНТИ 14.29.37

ВАК 13.00.03

Евгения Сергеевна Акимова

*Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия,
г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.*

РЕЗУЛЬТАТЫ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭТАПА ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ПРОБЛЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫМИ СОСТОЯНИЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. Раскрываются особенности констатирующего этапа педагогического эксперимента по проблеме управления эмоциональными состояниями обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Используются следующие методы и приемы исследования: наблюдение, беседа, тестирование, проективный метод.

Ключевые слова: эмоционально-волевая сфера, расстройства аутистического спектра, младшие школьники, аутизм, эмоциональные состояния, педагогические эксперименты.

В рамках данной статьи представлены результаты экспериментального исследования, в котором приняли участие обучающиеся с расстройствами аутистического спектра. Выборка составила 20 обучающихся в возрасте 7—10 лет. Исследование проводилось на базе реабилитационного центра «Лювена» г. Екатеринбурга. Центр работает над коррекцией таких нарушений как задержка психического развития, нарушения эмоционально-волевой сферы, нарушения речи, опорно-двигательного аппарата. В центре оказывается юридическая, психологическая и социальная помощь, проводится консультирование родителей по вопросам обучения и воспитания.

Целью констатирующего этапа исследования является определение уровня нарушений эмоциональной сферы. Для выявления уровня нарушений использовались следующие методики:

1. Методика исследования эмоционального состояния (по Э. Т. Дорофеевой).

2. Шкала тревожности, адаптированная А. М. Прихожан, разработанная по принципу «Шкалы социально-ситуативной тревоги» Кондаша.

3. Тест «Кинетический рисунок семьи» (КРС) Р. Бернса и С. Кауфмана.

Данные методики в совокупности дают более полную картину эмоционального состояния обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

Характеристики детей, которые приняли участие в эксперименте. Маша Р., Марина С., Артем М., Егор Т., Сергей С., Максим Ч. — присутствуют полевое поведение, частые истерики сопровождают любые изменения в обстановке, отсутствует чувство страха, подвижны. Со сверстниками не играют, чаще всего предпочитают быть одни. Отказываются взаимодействовать, выражают протест криками и самоагрессией.

Дарья Г, Полина Б, Костя С, Никита Ч, Диана В — испытывают трудности в адаптации, тревожны, присутствуют стереотипные движения, наиболее успешно проявляют себя в индивидуальной работе, в подвижных играх не участвуют, движения скованные, мимика лица напряженная предпочитают оставаться в стороне. Гиперчувствительные, плаксивые. Долго привыкают к обстановке, после длительного отсутствия. При изменениях в режиме дня, наблюдаются вегетативные нарушения, такие как нарушения сна, энурез. У двух человек присутствуют ритуалы в поведении — это Дарья Г. и Костя С.

Анна Л., Данил М., Денис Ш., Коля И., Лев Х., Глеб Ш., Ярослав М., Артем М., Коля И. — имеют более легкие проявления расстройств эмоциональной сферы. Эти обучающиеся исполнительны, стараются правильно выполнять задания, присутствует мышечная скованность, быстро утомляются, со сверстниками общаются выборочно, в групповой работе пассивны, наблюдают со стороны, дискомфортное состояние выражается напряжением всех мышц, «оцепенением».

Для всех обучающихся характерно отставание в психомоторном развитии, особенности познавательных процессов: трудности с анализом и синтезом, память и внимание неустойчивы.

После проведения констатирующего эксперимента были получены следующие результаты:

Результаты исследования на констатирующем этапе эксперимента по методике «Шкала тревожности А. М. Прихожан». Высокий уровень представлен значениями:

- школьная — 12;
- самооценочная — 9;
- межличностная — 13;
- общая — 10.

Высокий уровень школьной тревожности выявлен у 12 обучающихся. Эти показатели связаны с тем, что в младшем школьном возрасте, школьная деятельность становится ведущей. Самооценочная тревожность несколько ниже школьной, она выявлена у 9 обучающихся, такой показатель обусловлен появлением нового социального статуса у обучающегося. На показатели самооценочной тревожности влияет новая обстановка, страх самовыражения. Высокая межличностная тревожность говорит о значимости отношений со взрослыми и сверстниками, она выявлена у 13 обучающихся. Высокая общая тревожность выявлена у 10 обучающихся — это отражает влияние всех факторов на успеваемость и состояние личности.

Средний уровень тревожности представлен значениями:

- школьная — 3 обучающихся;
- самооценочная — 7 обучающихся;
- межличностная — 5 обучающихся;
- общая — 6 обучающихся.

Низкий уровень тревожности представлен значениями:

- школьная — 2 обучающихся;
- самооценочная — 5 обучающихся;
- межличностная — 4 обучающихся;
- общая — 4 обучающихся.

Результаты диагностики по методике «Кинетический рисунок семьи» показывают, что состояния как интровертированность и замкнутость присутствуют у 17-ти обучающихся. Марина С. на протяжении всей диагностики вела себя настороженно, зажато, не хотела выполнять задание. У нее и еще 4-х обучающихся преобладают агрессивно-разрушительные реакции, они рвали бумагу, раскидывали карандаши, не слушали инструкцию, негодуя кричали. Тревожность испытывают 15 обучающихся, на это указывает присутствие в рисунках штриховки, сильный нажим карандаша, усиленное внимание к мелким деталям. У 4-х из них особенно выражено стремление быть под защитой взрослых: Дарья Г, Полина Б, Костя С, Дима М, Ваня Р. Эти обучающиеся наиболее болезненно переживали расставание с родителями, когда приходили в центр, их было сложно чем-то увлечь. Они не об-

щались с другими, больше всего им нравилось помогать педагогу, выполнять поручения. У 3 обучающихся выявлены ярко выраженные демонстративные черты: они любят быть в центре внимания (эмоциональное состояние нестабильно, не слушают педагога, привлекают к себе внимание). 5 обучающихся стремятся к деятельности, любят активные игры (эмоциональное состояние нестабильно, но при оказании поддержки педагогом проявляют активную познавательную активность хотят быть лидерами) проявляется творческий потенциал.

Выявленные симптомокомплексы по методике «Рисунок семьи»

Симптомокомплексы «Интровертированность + замкнутость», Агрессия + враждебность» одновременно присутствуют у 12 обучающихся. Они сложно адаптируются к новой обстановке, часто сидят в стороне от всех, все попытки привлечь к деятельности воспринимаются ими болезненно (подавленность, напряженность, аутистимуляция). Симптомокомплексы «Демонстративность + стремление к лидерству», «Агрессия и враждебность» одновременно выявляются у 8 обучающихся. Они привлекают к себе внимание негативными действиями, замечания не воспринимают. Желание быть лидером выражается в том, что такие обучающиеся с целью привлечения к себе внимания не подчиняются требованиям, протест выражают криками, но не любят оставаться без внимания.

В результате полученных данных, у обучающихся с расстройством аутистического спектра были выявлены негативные эмоциональные состояния, тревожность, замкнутость, агрессия.

Важнейшим условием социализации обучающихся с расстройствами аутистического спектра является их благоприятное эмоциональное состояние, способствующее успешному образовательному процессу. С целью повышения эффективного управления эмоциональными состояниями обучающихся с расстройством аутистического спектра планируется проведение формирующего эксперимента, в который входит система психокоррекционных занятий с применением арттерапевтических технологий. Особенности эмоциональных состояний изучены в публикациях специалистов [1; 2].

Литература

1. Каган В. Е. Аутизм у детей. Л. : Медицина, 1981. 190 с.
2. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: пути помощи. М. : Теревинф, 1997. 341 с.

Анастасия Владимировна Александрова

*Студентка 4 курса, Уральский государственный педагогический университет;
620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.
Научный руководитель: Галина Георгиевна Зак, канд. пед. наук, доц., Уральский
государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО КУРСА

Аннотация. В данной статье рассматривается процесс формирования коммуникативных учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в процессе реализации коррекционно-развивающего курса.

Ключевые слова: коммуникативные учебные действия, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, интеллектуальные нарушения, коррекционно-развивающие курсы.

Вопросы, связанные с адаптацией, интеграцией и последующей социализацией обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а также вопросы, касающиеся их социальной защиты, помощи семье в обучении и воспитании, являются в настоящее время приоритетными и наиболее значимыми.

Ряд документов: Декларация ООН «О правах умственно отсталых лиц» (1971), Всемирная декларация «О правах инвалидов» (1975), Конвенция ООН «О правах ребенка» (1989) — призваны расширить спектр помощи обучающимся с нарушением интеллекта и ограниченными возможностями здоровья в школах, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы.

На момент поступления в образовательную организацию, реализующую адаптированные основные общеобразовательные программы, обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) испытывают трудности в обучении. Одной из этих трудностей является низкий уровень развития коммуникативных учебных действий.

Термин «коммуникация» появился в XX веке. Коммуникация — это взаимодействие людей друг с другом в процессе общения, их воздействие друг на друга, восприятие и понимание другого человека.

Проблема формирования коммуникативных универсальных учебных действий отражена в исследованиях О. А. Яшнова, А. Г. Ас-

молова, В. В. Давыдова, Е. В. Коротяева, А. Ф. Ануфриева, С. Н. Костроминой. Коммуникативные учебные действия — это действия, которые обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других обучающихся, партнеров по общению и деятельности; умение слушать и вступать в диалог с обучающимися; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников; строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество как со сверстниками, так и с взрослыми.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, коммуникативные учебные действия обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) включают следующие умения: вступать в контакт и работать в коллективе (учитель — ученик, ученик — ученик, ученик — класс, учитель — класс); использовать принятые ритуалы социального взаимодействия с одноклассниками и учителем; обращаться за помощью и принимать помощь; слушать и понимать инструкцию к учебному заданию в разных видах деятельности и быту; сотрудничать с взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях; доброжелательно относиться, сопереживать, конструктивно взаимодействовать с людьми; договариваться и изменять свое поведение в соответствии с объективным мнением большинства в конфликтных или иных ситуациях взаимодействия с окружающими.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил выявить необходимость формирования у обучающихся коммуникативных учебных действий, преимущественно в младшем школьном возрасте, так как именно в это время у обучающихся закладываются все необходимые знания, умения и навыки.

В соответствии с требованиями нормативных документов: Конституции Российской Федерации, Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) был составлен проект программы коррекционно-развивающего курса «Страна Кукляндия» с элементами куклотерапии, который состоит из двух тематических блоков: «Одноклассники и учитель» и «Люди вокруг нас».

Целью коррекционно-развивающего курса является повышение уровня сформированности коммуникативных учебных действий обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) посредством куклотерапии. Проект программы коррекционно-развивающего курса «Страна Кукляндия» направлен на решение следующих задач:

Коррекционно-образовательные:

1. Сформировать знания о правилах этикета.

2. Повысить уровень культуры речи (способности правильно применять ритуалы социального взаимодействия согласно ситуации; не допускать грубого, невежливого обращения, использовать нецензурные слова и выражения).

3. Сформировать умение устанавливать дружеские взаимоотношения, основанные на взаимопомощи.

4. Сформировать умение использовать разнообразные средства коммуникации.

Коррекционно-развивающие:

1. Развивать навыки общения и эффективного взаимодействия со сверстниками и педагогом.

2. Развивать умения обращаться за помощью и принимать помощь.

3. Развивать умения договариваться, не конфликтовать, приходить к компромиссу.

Коррекционно-воспитательные:

1. Воспитывать у обучающихся бережное, гуманное отношение друг к другу и окружающим предметам.

2. Воспитывать у обучающихся уважительное отношение к иному мнению.

3. Воспитывать у обучающихся уважительное отношение к родителям, старшим, доброжелательное отношение к сверстникам и младшим.

4. Воспитывать равнодушное отношение к жизненным проблемам других людей, сочувствие к человеку, находящемуся в трудной ситуации.

Занятия коррекционного курса с элементами куклотерапии входят в часть учебного плана, формируемого участниками образовательных отношений. Предлагаемый вариант программы рассчитан на 27 занятий, общей продолжительностью 34 часа. Занятия предлагается проводить один раз в неделю. Продолжительность каждого занятия 30—40 минут.

Играя, используя и овладевая куклами, обучающийся изучает себя, других, окружающий мир, примеряя на себя различные роли, формирует свое мировоззрение, систему оценок и ценностей.

Развитие коммуникативных учебных действий помогает не только формировать и развивать у обучающихся умение взаимодействовать с разными людьми, но и обеспечивает им связь с окружающей средой, её объектами и различными информационными потоками. Необходимо начинать работу сейчас, так как степень сформированности коммуникативных учебных действий влияет на результативность обучения обучающихся, развитие их интеллекта в школьные годы и на процесс их социализации в будущем [1].

Литература

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. 3-е изд. М. : Просвещение, 2011. 152 с.

УДК 376.42

ББК 4455

ГСНТИ 14.29.21

ВАК 13.00.03

Анна Владимировна Александрова

Студентка 4 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me

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

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) ПРИ ПОМОЩИ КУКЛОТЕРАПИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается один из эффективных способов коррекции нарушений мелкой моторики у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в процессе реализации коррекционно-развивающего курса.

Ключевые слова: мелкая моторика, куклотерапия, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, интеллектуальные нарушения, коррекционно-развивающие курсы.

С каждым годом неуклонно растет число обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, которые не могут выполнять сложные движения, при которых требуются: смысловое управление, мышечные усилия; правильная, перекрестная координация; точность; пространственно-временная ориентация; контроль двигательного процесса; осмысление словесного опосредования. Современные дети часто испытывают серьезные трудности в овладении навыками письма из-за сложности и нагрузки, которая возникает при выполнении точных координированных движений руками.

Нарушения моторики лишает человека возможности овладевать, самыми необходимыми для жизни, навыками. Любая ограниченность в движениях тела, а в особенности рук, замедляет все физическое развитие, лишает человека познавательной и трудовой деятельности, создает проблемы для проживания, изолирует человека от общества.

Под термином «мелкая моторика», следует понимать любую координированную подвижность кистей рук и пальцев, приводимых в дви-

жение за счет мелких мышц [1]. Т. А. Ткаченко, дает следующее определение понятию «мелкая моторика – это совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук и ног» [2].

Умственная отсталость (олигофрения) — группа различных по этиологии, патогенезу и клиническим проявлениям непрогредиентных патологических состояний, общим признаком которых является наличие врожденного или приобретенного в раннем детстве (до 3 лет) общего психического недоразвития с преимущественной недостаточностью интеллектуальных способностей [3].

Проблемой изучения развития мелкой моторики рук у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в разное время занимались: Н. П. Вайзман, Е. А. Екжанова Т. Н. Головина, Л. Б. Баряева, А. Р. Маллер, Г. В. Цикото и другие.

Все авторы отмечают связь между аномальным (дефектным) развитием двигательной системы и интеллектуальными нарушениями, как сопутствующими недугами, ограничивающими возможности человека познавать мир, созидать, обучаться, развивать речь и трудовые навыки.

От уровня сформированности мелкой моторики зависят познавательные способности, развитие устной и грамматической речи, развитие движений рук и, как следствие, успешное формирование графического навыка.

В рамках представленного исследования, для коррекции мелкой моторики у обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) составлен проект программы коррекционно-развивающего курса с элементами куклотерапии «Мастера-затейники» в четвертом классе.

Куклотерапия — это, как принято считать, часть или отдельный раздел арт-терапии (лечение искусством), при помощи которой используют идентификацию и обособление основных механизмов развития личности. Анализ современных исследований по арт-терапии позволяет констатировать полезность применения этого метода для коррекционно — педагогических целей. Находясь в творческом пространстве, обучающийся получает возможность не только творческого самовыражения, но и коррекции мелкой моторики и совершенствование координаций рук.

Цель проекта программы: развитие координации движений мелкой моторики у обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) через куклотерапию и создание условий для коррекции мелкой моторики данной категории обучающихся.

В отличие от многих коррекционно-развивающих направлений, куклотерапия вызывает у обучающихся ярко выраженные положительные эмоции, которые оказывают воздействие на психику. Находясь в творческом пространстве, обучающиеся получают возможность самовыражения, в результате чего происходят улучшения в их эмоциональной и поведенческой сферах, а так же развивается мелкая моторика, повышается тактильная чувствительность и координация движений.

Таким образом, особенности развития мелкой моторики у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) связаны с недоразвитием всех психических функций и плохо развитой кинестетической чувствительности. Данный проект программы коррекционно-развивающего курса с элементами куклотерапии «Мастера-затейники» в четвертом классе может быть рекомендован педагогами образовательных организаций для обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), так как он способствует коррекции мелкой моторики, развитию силы и точной координации кистей рук, расширению знаний об окружающем мире, а так же представлению о кукольном театре с помощью создания кукол. В процессе реализации проекта программы происходит формирование навыков общения и эффективного взаимодействия со сверстниками и педагогом при разыгрывании кукольных театров, а так же формирования у обучающихся словаря путем заучивания диалогов, применяемых в театре, навыков работы с различными материалами. Каждый модуль занятий предусматривает коррекцию у обучающихся чувственно-двигательной координации, мелкой моторики кисти. При реализации данного коррекционно-развивающего курса у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) воспитывается способность погружения в атмосферу творчества, развивается воображение, а так же формирование точной координаций движений, эмоциональной отзывчивости при разыгрывании разных жизненных ситуации благодаря кукольным театрам.

Литература

1. Ермакова И. А. Развиваем мелкую моторику у малышей. СПб. : Литера, 2008. 32 с.
2. Ткаченко Т. А. Мелкая моторика. Гимнастика для пальчиков. М. : ЭКСМО, 2010.
3. Шалимов В. Ф. Клиника интеллектуальных нарушений. М. : Академия, 2002. 112 с.

Ольга Владимировна Алмазова

Канд. пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

Екатерина Алексеевна Бахарева

Аспирант 1 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

**ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ
ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
(ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)**

Аннотация. Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) предусматривает два вида образовательных результатов: предметные и личностные. В статье представлен обзор проблем, касающихся процедуры оценивания личностных результатов освоения обучающимися с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) адаптированной основной общеобразовательной программы образования.

Ключевые слова: олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, интеллектуальные нарушения, легкая умственная отсталость, федеральные государственные образовательные стандарты, адаптированные основные общеобразовательные программы, личностные результаты, результаты обучения.

Федеральный государственный образовательный стандарт (далее Стандарт) для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) устанавливает требования к предметным и личностным результатам освоения адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП), реализуемой образовательной организацией. Согласно Стандарту, образовательная организация самостоятельно разрабатывает Систему оценки достижения обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) планируемых результатов освоения АООП.

Поскольку предметные результаты освоения АООП включают знания и умения конкретной предметной области, то их дальнейшее оценивание осуществляется посредством традиционных средств контроля. Оценка предметных результатов обучения обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) по пятибалльной системе начинается со второго полугодия во втором классе.

Особое внимание следует уделить личностным результатам, впервые включенным в ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), поскольку они отражают индивидуально-личностные качества, социальные (жизненные) компетенции и социально значимые ценностные установки этой категории обучающихся. С целью мониторинга динамики продвижения обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в овладении социальными (жизненными) компетенциями образовательной организацией самостоятельно разрабатывается программа оценки личностных результатов.

Составление (создание) программы оценки *личностных результатов* приобретает особую значимость по нескольким причинам. Во-первых, личностные результаты выделяются во всех структурных компонентах АООП; во-вторых, личностные результаты часто невозможно явно обнаружить, так как они относятся к внутренним, глубинным переживаниям обучающегося, по мнению М. М. Поташника и других исследователей этой проблемы. Таким образом, перед образовательными организациями, реализующими АООП, встает сложная задача разработки собственных оценочных средств, позволяющих оценить динамику личностных результатов обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в понятных и однозначно трактуемых единицах.

При создании программы оценки личностных результатов разработчикам необходимо ориентироваться на представленный в Стандарте перечень личностных результатов, которые выступают в качестве критериев оценки социальной (жизненной) компетенции обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Каждый критерий предполагает один или несколько параметров, которые, в свою очередь, могут включать несколько индикаторов — конкретизированных результатов, которые и должны быть подвергнуты оценке. Такая операционализация предполагает внушительный перечень объектов оценивания. Для этого следует крайне внимательно отнестись к подбору психодиагностического инструментария, а также продумать описание оценочной деятельности лиц, проводящих диагностические процедуры. В качестве помощи в этом случае могут служить рекомендации Е. Л. Инденбаум о диагностике в контексте реализации стандартов образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Варианты оценивания отдельных компонентов социальных (жизненных) компетенций обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) представлены также в работах сле-

дующих исследователей: Е. А. Евтушенко, И. В. Евтушенко, Г. Г. Зак, М. О. Игошиной, О. Г. Нугаевой, Л. М. Сафоновой, Н. В. Шульженко и др. В совокупности данные материалы можно использовать при составлении комплекса диагностического инструментария для оценки уровня сформированности социальных (жизненных) компетенций обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Для оценки личностных результатов обучения может быть использован классический метод экспертной оценки, где группой экспертов, в состав которой могут войти учителя, психологи, медицинские работники, логопеды образовательной организации, определяются уровни сформированности каждого критерия. При этом в обязательном порядке учитывается еще и мнение родителей (законных представителей) обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), которые становятся дополнителем (косвенными) экспертами, поскольку являются заинтересованной стороной процесса оценивания. Но, на наш взгляд, использование только метода экспертной оценки может привести к достаточно формальным результатам оценивания. Поэтому, опять же, на наш взгляд, стоит использовать целую совокупность методов и форм оценивания личностных результатов, включая в программу элементы классического и инновационного (авторского) подходов.

В качестве иллюстрации к вышесказанному приведем пример возможного варианта оценки одного из критериев достижения личностного результата, разработанного применительно к обучающимся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) 1 класса на базе образовательной организации Свердловской области «Нижнетагильская школа-интернат № 1, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы».

Критерий — «Формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств» (ФГОС образования для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)).

Параметры:

Параметр 1. Сформированность эстетических отношений.

Параметр 2. Сформированность эстетических понятий и представлений.

Параметр 3. Сформированность практических умений и навыков эстетической деятельности.

Индикаторы параметров:

Индикатор 1. Умение выражать отношения к полюсным эстетическим явлениям.

Индикатор 2. Умение выразить свое эстетическое отношение к предметам окружающей действительности.

Индикатор 3. Умение использовать средства художественной выразительности в различных видах творческой деятельности.

Способы оценивания каждого индикатора.

Способ оценивания индикатора 1.

Для оценивания индикатора 1 наиболее подходят, на наш взгляд, принципы построения и проведения процедуры с помощью классической диагностической методики «Исключение лишнего» («Четвертый лишний»). В контексте решения практических задач нашего исследования такая методика направлена на выявление умений различать отношения испытуемых (обучающихся с умственной отсталостью) к следующим эстетическим явлениям: «красивое-некрасивое», «опрятное-неопрятное», «порядок-беспорядок». Для этого обучающимся с умственной отсталостью предъявлялась серия картинок с изображениями (например, три картинки с изображением опрятно одетых детей и одна картинка с изображением неопрятно одетого ребенка). Обучающимся предлагалось выбрать из предложенных картинок лишнюю, по их мнению, и объяснить свой выбор.

Способ оценивания индикатора 2.

Для оценивания индикатора 2 наиболее подходят, на наш взгляд, принципы построения и проведения диагностической процедуры с помощью метода опросников и метода тестов. В контексте решения практических задач нашего исследования составлен опросник для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), включающий перечень вопросов, направленных на определение уровня сформированности у них эстетических понятий и представлений. Примером применения метода тестов может служить конкретная диагностическая методика: «Художественно-экспрессивный тест». Его применение направлено на определение уровня развития эмпатии, эмоциональной выразительности при восприятии и интерпретации художественных текстов и репродукций живописных полотен. В качестве стимульного материала по данной методике обучающимся были предложены для восприятия следующие картины: «Девочка с персиками» В. А. Серова, «Читающая девочка» О. Ренуара. Среди художественных текстов, вызывающих эстетическое отношение обучающихся к их содержанию, использовались произведения В. Осеевой: «Плохо», «Что легче?».

Способ оценивания индикатора 3.

Для оценивания индикатора 3 наиболее подходят, на наш взгляд, принципы построения и проведения диагностической процедуры с

помощью метода наблюдения и метода анализа продуктов творческой деятельности обучающихся. В этом случае наблюдение строится с применением некоторых принципов метода экспертных оценок. Наблюдение осуществлялось классным руководителем, воспитателем, родителями (законными представителями). Наблюдение за обучающимися в течение учебного года проводится на уроках, во время перемен, дома. Результаты наблюдений заносятся в специально составленные матрицы (бланки). Результаты независимых наблюдений анализирует классный руководитель.

Метод анализа продуктов творческой деятельности обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) применялся в отношении их рисунков, поделок, аппликаций и других продуктов, сделанных как в условиях учебной и внеучебной школьной деятельности испытуемых, так и в домашних условиях. Анализ продуктов проводился классным руководителем и психологом.

Необходимо отметить, что для выявления динамики продвижения обучающихся 1 класса в достижении личностных результатов оценка предложенным способом проводилась в начале учебного года и планируется на конец учебного года. В дальнейшем процедура оценивания будет осуществляться только в конце учебного года.

Для оценивания конкретных индикаторов предлагается следующая шкала оценки: 0 баллов — умение не проявляется; 1 балл — умение слабо проявляется; 2 балла — умение проявляется в отдельных случаях; 3 балла — умение устойчиво проявляется.

На основании текущей и последующей оценки можно будет сделать вывод о динамике развития личностных результатов (в частности, жизненной компетенции) каждого конкретного обучающегося за год на основании следующей шкалы: 0 баллов — нет фиксируемой динамики; 1 балл — минимальная динамика; 2 балла — удовлетворительная динамика; 3 балла — значительная динамика.

Представленный вариант процедуры оценивания личностного результата на примере критерия «Формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств» может рассматриваться как возможный. Оценивание даже одного критерия показывает, насколько этот процесс трудоемок в организационном, содержательном и методическом плане. С одной стороны, оценка личностных результатов в целом потребует значительных временных затрат как на саму процедуру оценивания, так и на обработку результатов. С другой стороны, такой подход может обеспечить полноту и объективность оценивания, что будет способствовать достоверности данных о динамике становления (приобре-

тения) социальных (жизненных) компетенций обучающимися с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Оценка уровня сформированности личностных результатов (социальных (жизненных) компетенций) обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) — это новая и сложная задача, стоящая перед педагогами-дефектологами, которую невозможно решить с только с помощью традиционных методов контроля и инструментов оценки. Необходимость самостоятельной разработки оценочных средств для анализа динамики сформированности жизненной компетенции сопряжена с фактическим отсутствием образцов и опыта подобной деятельности у педагогов образовательных организаций.

Представленный в статье вариант оценивания является одной из первых попыток практического работника образовательной организации создать алгоритм такой новой деятельности для педагогов-дефектологов, занимающихся реализацией АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в соответствии с требованиями ФГОС образования для этих обучающихся.

УДК 378.147:376.1

ББК 4448.987

ГСНТИ 14.35.05

ВАК 13.00.08; 13.00.03

Сергей Николаевич Бездетко

Магистрант 1 года обучения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛогов

Аннотация. Описано понятие «профессиональная мотивация». Обосновывается актуальность изучения профессиональной мотивации студентов, рассмотрены основные направления формирования мотивации у будущих дефектологов.

Ключевые слова: профессиональная мотивация, студенты-дефектологи, педагогические вузы, подготовка дефектологов.

Известно, что в процессе обучения в высшем учебном заведении закладывается фундамент профессии, создается нацеленность на постоянное самообразование в различных условиях и ситуациях. Исследователи утверждают, что студенты уже на начальных этапах своей

профессиональной подготовки стремятся овладеть знаниями и техниками их освоения, понимали, что подлинное достояние личности — это продукт учебной и профессиональной компетенции [2]. Проблема профессиональной мотивации в настоящее время приобретает особое значение. Именно в ней специфическим образом высвечиваются основные моменты взаимодействия индивида и общества, в котором образовательный процесс приобретает приоритетное значение.

Обеспечение качества подготовки студентов-дефектологов невозможно без целенаправленного формирования профессиональной мотивации, определяющей их положительное отношение к будущей деятельности. Необходимо сформировать новые профессионально-значимые ценности, удовлетворить потребности в трудовой самореализации и достижении профессионального мастерства.

В современной педагогике и психологии существует множество определений понятия «мотивация» (Е. П. Ильин, А. Маслоу, А. К. Маркова, А. В. Петровский и др.), одно из которых — побуждение человека к действиям совокупностью различных мотивов (Ю. И. Ребрин). Под профессиональной мотивацией можно понимать совокупность осознанных и проявляемых мотивов профессиональной деятельности, способствующих самореализации специалиста в процессе решения профессиональных задач. Она ориентирована на профессиональную деятельность и проявляется в ней; определяет поведение личности и способы действий; обладает потенциалом к формированию и развитию; имеет ситуативный характер и может меняться в соответствии с профессиональным функционалом специалиста; обеспечивает профессиональную самореализацию; включает блок профессионально-значимых мотивов (мотивы профессиональной деятельности, карьерные и прагматические мотивы) и блок личностно-значимых мотивов (мотивы самосовершенствования, социальные мотивы, мотивы самореализации личности) [1].

Формирование профессиональной мотивации в педагогическом вузе — особое направление работы, требующее целенаправленных, систематичных и согласованных действий, основой которых является практическая деятельность. Практическое обучение способствует формированию мотивации за счет погружения личности в среду профессиональных действий, дает возможность студентам своевременно применить и апробировать полученные предметные знания, оценить свою способность и готовность к профессиональной деятельности в реальных условиях. Немаловажным является подготовительный этап в формировании профессиональной мотивации студентов: семинары, аудиты, собрания, предшествующие погружению в практическую дея-

тельность. Целью нашего исследования является разработка и апробация модели формирования профессиональной мотивации у будущих дефектологов в процессе воспитательной работы.

Профессиональная подготовка и формирование профессиональной мотивации у студентов-дефектологов являются одной из основных задач обучения будущих дефектологов в вузе. Это связано не только с определенными особенностями в работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья, но и с психологической готовностью самих студентов для работы с различными категориями детей, подростков и взрослых, имеющих ОВЗ.

Литература

1. Рябов П. А. Формирование профессиональной мотивации у студентов туристического вуза в процессе практического обучения // Вестн. РМАТ. 2014. № 1 (10). С. 117—122.

2. Юрьева О. В. Профессиональная мотивация как фактор успешного обучения студентов в вузе // Вопросы экономики и права. 2015. № 84. С. 69—73.

УДК 376.1:37.048.45

ББК Ч459.027.6

ГСНТИ 14.29.01

ВАК 13.00.03

Мария Юрьевна Белоусова

Учитель начальных классов, высшая кв.категория, государственное казенное общеобразовательное учреждение Свердловской области для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат „Эверест“»; 620142, Россия, г. Екатеринбург, ул. Цвиллинга, 14; e-mail: everest31@e1.ru.

ЛЕГО-КОНСТРУИРОВАНИЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НОДА КАК ПЕРВАЯ СТУПЕНЬКА В МИР ПРОФЕССИЙ

Аннотация. В рамках Федеральной программы по профессиональной ориентации детей с ОВЗ, разных возрастных групп, возникла необходимость включения детей с НОДа в систему профессионального определения.

Каждый школьник, независимо от своих возможностей и возраста, может успешно развиваться, реализовывать себя в социальной и познавательной деятельности.

Развитие интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка происходит через совершенствование его конструкторских способностей.

Успешному развитию возможностей ребенка способствует конструктивная деятельность в рамках легио-конструирования.

Легио конструктор можно использовать на коррекционных курсах: например, альтернативная коммуникация и др., в рамках АООП НОО с НОДа.

Занятия направлены на формирование и развитие множественных нарушений у данной категории детей. Легио конструирование способствует развитию познавательных потребностей и творческих способностей, конструкторских

умений и навыков через проектную деятельность, пространственные представления, логики, мышления и т. д.

Таким образом, данная программа по леги-конструированию, направлена на развитие интеллектуально-творческого потенциала личности, ознакомление, расширение и обогащение знаний детей о мире профессий, через совершенствование его конструкторских способностей в процессе саморазвития.

Ключевые слова: леги-конструирование, интеллектуальный потенциал, творческий потенциал, творческая деятельность, познавательная деятельность, профессиональная подготовка, дети с ограниченными возможностями здоровья, ограниченные возможности здоровья, профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация, выбор профессии, профориентационная работа.

Начальная школа — это первооснова воспитания и образования.

Её главная задача — так организовать учебно-воспитательный процесс, чтобы каждый школьник, независимо от своих возможностей, мог успешно развиваться, реализовывать себя в познавательной деятельности.

Успешному развитию возможностей ребенка способствует любая конструктивная деятельность.

Конструирование интересно школьникам, так как учит проектной деятельности, а так же дает возможность не просто сделать открытие, а придумать и создавать что—то новое: то, что можно потрогать, показать, описать и сконструировать самостоятельно или с товарищем.

Большие возможности для этого открывает использование конструктора Лего и специальных программ по 3D-моделированию. Дети не просто изучают — они создают. В этом ценность каждого проекта. Овладевая конструкторскими навыками, учащиеся развивают мелкую моторику, пространственные представления, математические и дизайнерские способности. Представляя и защищая свой проект, дети совершенствуют коммуникативные навыки и умения, учатся отвечать на вопросы, проходят успешную социализацию, развивают лидерские качества, повышают самооценку.

Цель леги-конструирования :

Развитие интеллектуально — творческого потенциала личности ребенка через совершенствование его конструкторских способностей.

LEGO (от датского Leg Godt — «играй хорошо») — серия развивающих игрушек, представляющих собой наборы деталей для сборки и моделирования разнообразных предметов — конструкторов.

Задачи леги-конструирования:

- 1) развитие познавательных потребностей и творческих способностей;

- 2) развитие конструкторских умений и навыков через проектную деятельность;
- 3) развитие пространственных представлений, логики, мышления;
- 4) обучение лего-конструированию, созданию моделей;
- 5) знакомство с понятием «проект» и правилами его оформления, представления и защиты;
- 6) обучение созданию авторских лего проектов из кубиков и на компьютере;
- 7) развитие коммуникативных умений в процессе публичной защиты конструкторских проектов;
- 8) создание условий для успешной социализации детей;
- 9) воспитание целеустремленной, творческой и всесторонне развитой личности и т. д.

Отличительная черта ЛЕГО-конструирования в то, что кирпичики характеризуются ярко выраженной формой, размером и цветом, поэтому их удобно классифицировать и сравнивать. Конструкции легко разделяются на фрагменты. Это особенно важно при освоении десятичной системы счисления. Любой столбик можно сравнить с другим столбиком. ЛЕГО используется при изучении пространственных представлений: вверх, вниз, направо, налево. Кирпичики ЛЕГО возможно так же применять при сравнении предметов: столько же, больше, меньше. ЛЕГО используют при изучении увеличения и уменьшения числа на несколько единиц, состава числа. ЛЕГО применяют при переходе через десяток, при изучении таблицы умножения, периметра и площади геометрических фигур, при изучении долей и дробей.

Использование ЛЕГО на уроках в начальной школе — это важный и полезный элемент учебного процесса, ведь это помогает ребёнку развивать умственные и физические способности: внимание, память, речь, мелкую моторику рук и т. д. Дети проявляют свои творческие способности, фантазию, учатся взаимодействию со сверстниками, взаимопомощи, необходимости обмена информацией, умению принимать решение, развивают коммуникативные навыки. При этом у ребенка не пропадает желание учиться, лучше усваивается материал.

Курс «Легоконструирование» для учащихся предназначен для того, чтобы положить начало формированию у них целостного представления о мире профессий, техники, устройстве конструкций, механизмов и машин, их месте в окружающем мире и т. д.

В рамках лексической темы «Профессии», учащиеся начальных классов знакомятся с разными профессиями, выбирают и самостоятельно конструируют отдельно выбранную профессию, учатся презентовать ее.

Занятия по легоконструированию возможно использовать в рамках коррекционного курса «Коммуникация», как в форме индивидуальных или групповых занятий.

ПРИМЕРНЫЕ УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ

- Уметь подобрать цветные формы по заданию.
- Уметь дифференцировать основные цвета.
- Разложить формы разного цвета в коробочки соотв. цвета и пр.
- Уметь видеть и назвать цвета и краски в природе.
- Уметь получить тона основных цветов на палитре.
- Уметь получать цвета: оранжевый, зеленый, фиолетовый.
- Уметь подбирать геометрические фигуры (по аналогии; по неполной аналогии).
- Знать признаки геометрических фигур
- Уметь найти фигуру по названию.
- Уметь назвать фигуру по заданию педагога (какая это фигура?).
- Уметь дифференцировать фигуры по признакам.
- Выработка навыков пространственной ориентировки.
- Уметь правильно указать, как соотнесены предметы относительно друг друга и т. д.
- Понимать значение слов, выражающие пространств. отношения
- Иметь представление о цветах.
- Иметь представление о цветах.
- Проводится простое сопоставление фигур на основе целостного зрительного восприятия без вычленения основных признаков. Иметь представление о форме.
- Иметь представление о пространственной ориентировке и т. д.

Программа О. В. Мельниковой, создана для детей младшего школьного возраста.

Формы занятий: урок — игра, работа в группах, парах, индивидуальная работа, активный диалог, урок — проект, самостоятельное моделирование и пр.

Примерные темы занятий по легио:

1. Конструирование многоэтажного дома. Профессия Строитель
2. Наш двор. Моделирование детской площадки
3. Наша школа. Создание школы будущего.
4. Наша улица. Моделирование дорожной ситуации. Закрепление ППД. Профессия «Инспектор ПДД».
5. Какой бывает транспорт.
6. Пассажирский транспорт. Профессия Водитель.
7. Спорт и его значение в жизни человека. Профессия Спортсмен.

8. Воздушный транспорт. Конструирование воздушного транспорта. Профессия Летчик.

9. Полеты в космос. Конструирование космической ракеты. Профессия Космонавт.

10. Военный парад. Конструирование военных машин. Профессия Военный.

Таким образом, данная программа по лего-конструированию, направлена на развитие интеллектуально-творческого потенциала личности, расширение и обогащение знаний детей о мире профессий, через совершенствование его конструкторских способностей в процессе саморазвития.

Литература

1. Безбородова Т. В. Первые шаги в геометрии. М. : Просвещение, 2009.
2. Волкова С. И. Конструирование. М. : Просвещение, 2009.
3. Мельникова О. В. Программа по Лего-конструированию для детей младшего школьного возраста. — М., 2012.
4. Российский общеобразовательный портал. URL: www.school.edu.ru/int.

Анна Александровна Бодягина

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

Ольга Владимировна Алмазова

Канд. пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

**АПРОБАЦИЯ АДАПТИРОВАННОЙ ОСНОВНОЙ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ
ДЛЯ ГЛУХИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ
И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ
НА ПРИМЕРЕ ПРЕДМЕТА
«ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»**

Аннотация. Представлены результаты мониторинговых исследований апробации адаптированной основной общеобразовательной программы. Используются следующие методы и приемы исследования: — изучение документальной базы исследования; изучение специальной литературы по предмету исследования; основной метод — наблюдение (в т.ч. включенное наблюдение); метод анализа результатов деятельности респондентов.

Ключевые слова: адаптированные основные общеобразовательные программы, сурдопедагогика, дети с нарушениями слуха, нарушения слуха, тяжелые множественные нарушения, мониторинг.

В настоящее время в Екатеринбургской школе-интернате № 11, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы обучаются глухие обучающиеся, слабослышащие обучающиеся, обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи, а также обучающиеся с тяжелыми и множественными нарушениями развития (далее ТМНР). В 2016-2017 учебном году в образовательной организации апробируются адаптированные основные общеобразовательные программы (далее АООП) для всех вышеперечисленных категорий обучающихся.

В данной статье представлены результаты апробации АООП по варианту 1.4. Вариант 1.4 предназначен для образования обучающихся, имеющих помимо глухоты другие ТМНР: умственную отсталость в умеренной, тяжелой или глубокой степени, которая может сочетаться с нарушениями зрения, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, эмоционально-волевой сферы и быть различной степени тяжести, так же быть осложнена текущими соматиче-

скими заболеваниями и психическими расстройствами [Приказ от 19 декабря 2014 г. N 1598].

Глухие обучающиеся с ТМНР, наравне с глухими обучающимися без дополнительных патологий развития имеют общие и специфические образовательные потребности. В частности обязательной является специальная организация среды для реализации их особых образовательных потребностей.

Рассмотрим частные моменты организации образовательной среды для глухих обучающихся с ТМНР к которым относятся:

- организация максимально раннего специального обучения, которое должно начинаться сразу после выявления сочетанных первичных дефектов развития;

- высокая степень индивидуализации воспитания и обучения данной категории обучающихся;

 - использование специфических методов и средств обучения;

 - формирование потребности в общении, овладении средствами коммуникации с другими обучающимися и взрослыми;

 - формирование навыков самообслуживания и других практических умений, способствующих нормализации и улучшению жизни ребенка;

 - специальное обучение «переносу» сформированных умений в новые практические ситуации взаимодействия с действительностью;

 - специальная организация предметно-развивающей среды и рабочего места с учетом характера множественных нарушений;

 - специальная организация взаимодействия с обучающимися и взрослыми, расширение круга общения, выход обучающегося за пределы семьи и образовательной организации;

 - комплексный характер взаимодействия специалистов в связи с необходимостью коррекции множественных нарушений;

 - психологическое сопровождение семьи обучающегося, направленное на установление взаимодействия семьи и образовательной организации. Все эти условия организации образовательной среды являются непосредственными задачами образования данной категории обучающихся.

В состав экспериментальной группы вошли обучающиеся у которых основным нарушением является ТМНР. Собственно, «ТМНР» является сочетанием трех первичных нарушений, каждое из которых является ведущим, так как обуславливает структуру нарушения, вызывая ряд взаимосвязанных вторичных и третичных отклонений.

Количество испытуемых пять обучающихся с ТМНР. Точки зрения клинической диагностики испытуемые имеют следующие состояния:

Артур — нейросенсорная тугоухость IV степени, РЦОН, энурез, сколиоз, задержка психоречевого развития, F 71.89 Умственная отсталость умеренная с другими нарушениями поведения, обусловленная неуточненными причинами;

Хасан — двусторонняя хроническая сенсоневральная глухота правого уха — IV группы, левого уха — I группы; органическое поражение ЦНС; синдром ДЦП смешанная форма; гидроцефалия; сложный гиперметропический астигматизм сходящее неаккомодиционное косоглазие, F 06.77 Легкое когнитивное расстройство в связи с другими заболеваниями, F71.09 Умственная отсталость умеренная с указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения, обусловленная неуточненными причинами;

Данил — двусторонняя хроническая сенсоневральная глухота IV группы, синдром ДЦП смешанная форма; органическое поражение ЦНС; спастический тетрапарез, катаракта правого глаза, глаукома левого глаза, F71.09 Умственная отсталость умеренная с указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения, обусловленная неуточненными причинами;

Максим — двусторонняя хроническая сенсоневральная глухота IV группы, атиреоз (врожденное отсутствие щитовидной железы), F71.09 Умственная отсталость умеренная с указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения, обусловленная неуточненными причинами;

Вероника — двусторонняя сенсоневральная глухота IV группы, синдром ДЦП смешанная форма, РЦОН, сколиоз, вторичная микроцефалия, F78.89 Другие формы умственной отсталости с другими нарушениями поведения, обусловленные неуточненными причинами.

Таким образом из клинической характеристики испытуемых следует, что они имеют помимо других нарушений умственную отсталость (интеллектуальные нарушения). Обучение умственно отсталых обучающихся на этапе начального общего образования является сложным и специфическим периодом, как для самих обучающихся, так и для педагогов и родителей. По своим психофизическим особенностям данная категория обучающихся страдает тяжелыми нарушениями интеллекта, поведения, деятельности и личности. Темп их развития чрезвычайно замедлен. С самого начала их обучения видно, что развитие таких детей протекает с глубокими отклонениями от необходимого уровня и специальное обучение для данной категории обучающихся чрезвычайно важно. Вид обучения данных обучающихся осуществляется в большей мере в тех видах деятельности, которые характерны для нормально развивающихся детей дошкольного возраста, т.к. эти виды дея-

тельности для обучающихся с ТМНР и в младшем школьном возрасте остаются наиболее доступными и интересными.

Достижение поставленных задач обучения, о которых говорилось ранее, осуществляется не путем изолированных упражнений, а в различных видах содержательной деятельности (игровая деятельность, продуктивная деятельность, трудовая деятельность и др.). Каждая коррекционная задача, по возможности, включается в различные виды деятельности. Таким образом предусматривается обеспечение максимально возможной динамичности, гибкости, взаимосвязи получаемых обучающимися знаний, умений и навыков.

Для оценки эффективности предметных результатов АООП по варианту 1.4. за первый дополнительный класс нами был разработан мониторинг. Основным критерием представленного мониторинга стал «уровень самостоятельности обучающихся при выполнении заданий». Мониторинговые мероприятия проводились в начале и в конце учебного года в соответствии с программными требованиями. Рассмотрим фрагмент мониторинга на примере предмета «предметно-практическая деятельность». Данный предмет выбран для примера потому что он является основным на начальном этапе обучения.

Проанализировав полученные результаты, можно сделать вывод, что основной критерий мониторинговых исследований «уровень самостоятельности обучающихся при выполнении заданий» у всех обучающихся повысился по сравнению с началом учебного года.

Проанализирован уровень самостоятельности при выполнении заданий по окончании первого дополнительного класса на темы: «цвет» и «элементарное конструирование» у обучающегося Артура.

1. Цвет:

- на начало учебного года цвета не различает;
- на конец учебного года по показу учителя осуществляет выбор по образцу и инструкции «Дай такой» предметов одного цвета из 6-10 предметов двух контрастных цветов. С помощью учителя производит группировку по цвету предметов двух контрастных цветов. По показу учителя осуществляет выбор по образцу и раскладывание предметов контрастных насыщенных цветов из 8-20 предметов (без названия цветов).

2. Элементарное конструирование:

- на начало учебного года складывает фигуры совместно с учителем, самостоятельно повторить не может.
- на конец учебного с развернутой помощью учителя производит складывание простейших фигур из счетных палочек: молоток, ворота, домик для собачки. По показу учителя производит складывание раз-

резных картинок из 2-х и 3-х частей, разрезанных по вертикали или горизонтали.

В мониторинге оценки эффективности предметных результатов АООП по варианту 1.4. за 1 дополнительный класс по данному образцу расписаны все программные требования, отраженные в АООП.

В результате апробации АООП по варианту 1.4. были получены следующие результаты:

- повысилась успеваемость в экспериментальной группе на 7 %;
- основной показатель мониторинга «уровень самостоятельности при выполнении заданий» по предметно-практической деятельности повысился по классу с 5 % до 15 %.

Таким образом, можно сделать вывод, что реализуемая АООП по варианту 1.4. является эффективной. Обучающиеся проявляют интерес к учебной деятельности, стараются максимально самостоятельно выполнять задания. Применение разнообразных видов деятельности на уроке положительно влияет на качество усвоения обучающимися образовательной программы в целом.

Итогом работы стали мониторинговые мероприятия по оценке эффективности предметных результатов АООП НОО по варианту 1.4. за первый дополнительный класс по уровню самостоятельности при выполнении заданий. Данные мероприятия вызвали интерес у педагогов школы, работающих с обучающимися экспериментальной группы и других педагогов. Эффективность видов деятельности, применяемых на уроках доказана в частности с помощью разработанного мониторинга. Исследования выявили положительную динамику по уровню самостоятельности при выполнении заданий, предложенных обучающимся. Работа с обучающимися экспериментальной группы будет продолжена и результаты ее отражены в следующих публикациях.

Литература

1. Приказ от 19 декабря 2014 г. N 1598 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

Санда Даировна Борисова

Аспирант 1 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

Ольга Владимировна Алмазова

Канд. пед. наук, проф., зав. каф. специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

СООТНОШЕНИЕ «АКАДЕМИЧЕСКОГО» КОМПОНЕНТА И КОМПОНЕНТА «ЖИЗНЕННОЙ» КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

Аннотация. В данной работе рассматривается соотношение компонента «жизненной» компетентности и «академического» компонента, регламентируемых Федеральным государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), которые обеспечивают развитие у них отношений с окружающим миром, формирование базовых навыков коммуникации и социально-бытовой адаптации.

Ключевые слова: олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, интеллектуальные нарушения, федеральные государственные образовательные стандарты, социальная компетентность, коммуникативные навыки, адаптированные основные общеобразовательные программы.

Современный этап общественного развития характеризуется стремительно разворачивающимися преобразованиями различных сфер жизнедеятельности человека, преимущественно, сферы образования. Обществу и государству нужны люди, умеющие адекватно и эффективно социализироваться в быстроизменяющихся условиях жизни, отличающихся полной непредсказуемостью. С одинаковой степенью реальности это относится как к практически здоровым лицам, так и к лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Как показывает практика, многие выпускники образовательных организаций для лиц с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) оказываются практически неспособными отвечать современным запросам цивилизации. Многие из обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) абсолютно беспомощны в самостоятельном жизнеустройстве. Это вызвано недостаточным уровнем подготовленности к трудовой деятельности в це-

лом и к выполнению конкретного вида данной деятельности, в частности. Они оказались неспособными к адаптации в жестких условиях рыночной экономики, особенно, в условиях профессиональной конкуренции. Зачастую, лица с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) испытывают затруднения в установлении социальных контактов и имеют проблемы планирования любой своей деятельности, включая бытовую (жизненную).

Названные трудности обусловлены тем, что обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) отличаются от других категорий обучающихся с ОВЗ следующими особенностями:

- имеют специфику установления контактов с окружающими их людьми в связи со своеобразием формирования их эмоционально-волевой сферы и, соответственно, поведенческих проявлений в разных видах общения;

- имеют специфику анализа, синтеза, обобщений, сравнений, планирования, целеполагания своей деятельности (учебной, бытовой, трудовой и др.), принятия решений и ответственности за них;

- имеют специфику оценивания своих и чужих действий, поступков, решений, намерений, а также низкий уровень мотивации и неадекватную самооценку (завышенную или заниженную);

- имеют специфику речевого развития (звукопроизношения, лексики, грамматики, стилистики; устной и письменной речи; монологической, диалогической; импрессивной и экспрессивной) в связи со своеобразием формирования высших психических функций.

Указанные основные особенности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) требуют целенаправленного формирования у них социальной компетентности, ядро которой составляет так называемая «жизненная» компетентность. Долгие годы в системе специального образования акцент в обучении этой категории лиц делался на познавательный компонент (то есть воздействие на первичный (необратимый при умственной отсталости) дефект).

В настоящее время ситуация изменилась. На смену знаниевой парадигме в образовании (знания, умения и навыки) приходит идея компетентностного подхода в обучении, которая регламентируется Федеральными государственными образовательными стандартами образования (далее ФГОС). Отличительной особенностью ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является усиление практической жизненной его направленности. Для эффективной социализации этой категории обучающихся необходимо формировать у них социальную компетентность

через формирование компонента «жизненной» компетентности. Для того, чтобы понять дефиниции «социальная и «жизненная» компетентность», разберемся с определениями «компетентность» и «компетенция».

По определению Б. Ю. Эльконина, *компетентность* — это квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность. Таким образом, можно сказать, что компетентность — качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной, продуктивной, эффективной деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны. Она предполагает целый спектр личностных качеств человека, включая в себя не только когнитивную и операционно-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую. *Компетенция* (лат. *competentia* — принадлежность по праву) — возможность установления субъектом деятельности связи между знанием и ситуацией или, в более широком смысле, способность найти, обнаружить ориентировочную основу действий, процедуру (знание + действие), необходимую для разрешения проблемы в конкретной ситуации. Данное определение принадлежит С. Е. Шишову и И. В. Агаповой. Другими словами — готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации.

Следовательно, социальная и «жизненная» компетентности -это социальные навыки (обязанности), позволяющие человеку адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе определяют Е. В. Коджаспирова и А. Ю. Коджаспиров. Основу социальной компетентности составляют знания об обществе, правилах и способах поведения в нем.

Для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) сформированность социальной компетентности определяется тем, насколько полно он ориентирован в своем окружении: в широком смысле (мир, страна) и узком — (семья, школа, двор), а также в способах и формах общения и поведения (взаимодействия) в каждом из этих окружений. В образовании обучающихся с умственной отсталостью особое значение должно придаваться развитию его «жизненной» компетентности, на это указывает, например, Н. Н. Малофеев.

Каждая содержательная область образования обучающихся с ОВЗ (на основе ФГОС) включает два компонента: «академический» и «компетентностный» (формирование «жизненной» компетентности). Соотношение компонентов «жизненной» компетентности и «академического» отражает специфику разработки каждой содержательной об-

ласти образования в каждом варианте ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

«Академический» компонент рассматривается в структуре образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) как накопление потенциальных возможностей для их активной реализации в *настоящем и будущем*. При этом предполагается, что обучающийся, впоследствии, сможет самостоятельно выбрать из накопленных в процессе получения образования наиболее актуальные (потребные) для него знания, умения и навыки в сферах личностного, профессионального и социального становления (развития). Компонент «жизненной» компетентности рассматривается в структуре образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) как овладение знаниями, умениями и навыками *уже сейчас необходимыми* обучающемуся в повседневной обыденной жизни. Таким образом, если овладение академическими знаниями, умениями и навыками направлено, преимущественно, на обеспечение их будущей реализации в жизни, то формируемая «жизненная» компетентность востребована «здесь и сейчас», то есть в настоящем времени, и именно она обеспечивает развитие отношений обучающегося с окружающей его средой. Роль компонента «жизненной» компетентности варьируется и закономерно возрастает в вариантах ФГОС, не предполагающих освоения обучающимися уровня цензового образования.

Следовательно, в целом соотношение компонентов «жизненной» компетентности и «академического» должно: во-первых, соответствовать требованиям социума к результатам воспитания и образования обучающихся; во-вторых, отражать специфику разработки каждой содержательной области образования; в-третьих, отвечать характеру особых образовательных потребностей обучающихся; в-четвертых, отражаться в разных вариантах стандарта, где роль формирования «жизненной» компетентности закономерно возрастает в случаях, не предполагающих освоения обучающимися уровня цензового образования.

Таким образом, ФГОС задает структуру адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП), которая должна обеспечивать сбалансированные условия формирования жизненного опыта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), учитывающие его настоящие и будущие потребности, что в итоге и отражает содержание и суть специальной (коррекционной) помощи им в процессе получения школьного образования.

Специальное (коррекционное) образование способствует формированию компонента «жизненной» компетентности в процессе взаимодействия с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) посредством: урочных и внеурочных форм работы; организации и проведения режимных моментов; работы с родителями (законными представителями) обучающихся и другими лицами их ближайшего заинтересованного окружения.

В урочной деятельности формирование компонента «жизненной» компетентности происходит путем формирования конкретных «жизненных» компетенций, например: овладения обучающимися первоначальными представлениями о социальной жизни, профессиональных и социальных ролях людей, об истории своей большой и малой Родины, а также формирование представлений об обязанностях и правах самого обучающегося, его роли как ученика и как члена своей семьи, подрастающего гражданина своего государства.

При организации внеурочной деятельности по формированию компонента «жизненной» компетентности важно создавать условия для развития понимания обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) содержания образа жизни, требований и правил к её организации у лиц его непосредственного социального окружения, способствовать практическому освоению социальных ритуалов и навыков в соответствии с возрастом и полом обучающихся. Большую роль в процессе формирования названных конкретных «жизненных» компетенций играют не только работники образовательной организации, но и родители (законные представители), и другие лица ближайшего заинтересованного окружения обучающихся.

При организации работы по формированию компонента «жизненной» компетентности через режимные моменты важно создавать условия для осознания обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) своего функционала как достойного уважения человека в человеческом обществе: способного к самостоятельному самообслуживающему труду; способного к эмпатии при оказании посильной помощи любому лицу своего ближайшего окружения, включая сверстников; способного к выполнению необходимой посильной работы в зависимости от возраста и пола; способного вести полноценный здоровый образ жизни. Все перечисленное является конкретными «жизненными» компетенциями.

В целом все «жизненные» компетенции направлены на формирование у обучающихся компонента «жизненной» компетентности. Следовательно, отдельные сформированные «жизненные» компетенции способствуют формированию мотивационной готовности обучающихся с

умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) к участию в общественной жизни школы, класса, семьи и получению ими эмоциональной удовлетворенности от этой деятельности.

В совокупности, формирование «академического» компонента и компонента «жизненной» компетентности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) открывает им возможности осмысления ценности собственного существования, задает ориентиры для реализации адекватных личностных устремлений, пробуждает стремление занять активную позицию в жизни семьи и общества.

Сформированность «жизненной» компетентности будет способствовать формированию социальной компетентности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), что в совокупности сможет обеспечить выпускникам образовательных организаций, реализующих АООП для этой категории лиц, адекватные и успешные отношения с окружающим их миром, формирование базовых навыков коммуникации и социально-бытовой адаптации. Соответственно, можно в перспективе добиться смягчения остроты тех проблем обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), о которых шла речь в начале этой статьи.

Анастасия Вячеславовна Брезгина

Студентка магистратуры, 2 год обучения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: trpsd@uspu.me.

Научный руководитель: Ольга Владимировна Алмазова, канд. пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО С РОДИТЕЛЯМИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

Аннотация. Рассмотрены пути создания социального партнерства дошкольной образовательной организации. Используются следующие методы и приемы исследования: анкетирование, собеседование, изучение документации образовательной организации.

Ключевые слова: социальное партнерство, педагогическое взаимодействие, работа с родителями, дети с нарушениями зрения, нарушения зрения, дошкольная тифлопедагогика, дошкольники, дошкольные образовательные учреждения.

Создание партнерских отношений с семьей рассматривается как этап максимального взаимодействия педагогов и родителей. Эти вопросы рассматривал в своих трудах А. С. Макаренко и его последователи. В трудах современных ученых формирование взаимодействия семьи и ребенка является актуальной темой, так как каждый этап развития современного общества ставит новые задачи перед педагогами. Сегодня необходимо социальное-педагогическое партнерство для повышения качества дошкольного образования. Под социальное-педагогическим партнерством мы понимаем особый тип взаимодействия дошкольных образовательных организаций с участниками образовательного процесса [2].

Важными моментами в предупреждении возникновения проблемных ситуаций являются: установление личного контакта педагога с родителем, ежедневное информирование родителей о том, как ребенок провел день, чему научился, каких успехов достиг.

Для реализации партнерских отношений в нашей образовательной организации были определены следующие направления работы:

1. Формирование педагогической компетентности.

При проведении совместных мероприятий педагогов с родителями и детьми нами практикуются такие активные формы работы, как инди-

видуальные консультации, собеседования, групповые консультации, совместные воспитательные дела и игры. Эти формы работы помогают не только решать воспитательные и образовательные задачи, но и выявлять лидеров среди родительского сообщества или людей компетентных, заинтересованных, активных и т. д.

2. Формирование мобильности родительской общественности.

Проведение таких мероприятий как: творческие мозаики, семейные марафоны, театрализованные представления, детско-родительские проекты, встречи с интересными людьми, благотворительные акции, походы выходного дня, участие в семейных конкурсах и соревнованиях.

Важное место во взаимодействии муниципального дошкольного образовательного учреждения (МАДОУ) и семьи занимает организация культурного досуга. Его основное назначение — передача социального опыта, опыта семейного воспитания, вовлечение детей и родителей в различные совместные виды деятельности культурно-досуговой направленности.

Формы организации этой деятельности разнообразны:

- совместные праздники (дни рождения, конкурсы, викторины и т. п.);
- творческие мастерские (совместные трудовые дела и конкурсы);
- родительские беседы-консультации (обмен опытом, в том числе и через социальные сети).

Подготовка данных мероприятий требовала согласованности работы педагогов и родителей. Использовались такие формы работы как: оформление тематических выставок, посещение музеев, театров и т. п. Ценностью подобной совместной деятельности является духовное сближение всех участников процесса (уважительное отношение и взаимопонимание между педагогами и родителями, чувство комфорта интереса и спокойствия у детей).

3. Формирование авторитетной родительской общественности. Участие родителей в Совете МАДОУ, вовлечение их в образовательную деятельность, привлечение к решению проблемных ситуаций.

Таким образом, использование разнообразных форм работы с семьями воспитанников даёт положительные результаты: изменяется характер взаимодействия педагогов с родителями, многие из них становятся активными участниками всех дел МАДОУ и помощниками, растет авторитет педагогов, родители понимают значимость и важность их участия в коррекционно-воспитательном процессе.

В нашем исследовании были опрошены 103 родителя воспитанников МАДОУ. Анализ степени удовлетворенности родителями каче-

ством образовательного процесса 2016-2017 учебного года показывает, что:

- большинство родителей положительно оценивают качество предоставляемых образовательных услуг (92%);
- 92% удовлетворены уровнем взаимодействия между родителями и воспитателями;
- только 18 % владеют информацией о целях и задачах МАДОУ, однако отмечено, что 98 % родителей знают, какие образовательные программы реализуются в МАДОУ;
- 90 % удовлетворены степенью информированности о своем ребенке, о работе группы, о МАДОУ в целом.

Сравним полученные данные за 2015/16 и 2016/17 учебные годы.

Анализ полученных данных свидетельствует о значительном изменении отношения родителей к образовательному процессу. Всего опрошены в 2016 году 101 родитель, в 2017 — 103 родителя. Разница в показателях очень существенная. Так показатель качества предоставляемых образовательных услуг повысился на 7%, показатель удовлетворенности уровнем взаимодействия между родителями и воспитателями — на 13%.

Показатель информированности родителей о целях и задачах МАДОУ повысился в 2017 году на 30%, знание родителями, какие образовательные программы реализуются, повысился на 11%. Главный показатель — удовлетворенность степенью информированности о своем ребенке и коррекционно-воспитательном процессе повысился на 15%.

Такое значительное изменение отношения родителей к образовательному процессу и их участию в нем, стало возможно с введением в систему работы МАДОУ социального партнерства с семьей ребенка. Беседы с родителями свидетельствуют о формировании уважительного отношения к педагогам и пониманию значимости совместной образовательной деятельности для развития детей.

Литература

1. Макаренко А. С. Книга для родителей. ИТРК, 2014. 288 с.
2. Никольская О. Д. Социально-педагогическое партнерство как фактор повышения качества дошкольного образования: теоретическое обоснование // Вестн. ОГУ. 2006. № 10.

Екатерина Евгеньевна Бурцева

Магистрант 1 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

Научный руководитель: А. В. Кубасов, д-р филол. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ В КОРРЕКЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В работе рассматривается музыкальная терапия как эффективная форма диагностики и помощи детям с расстройством аутистического спектра. Раскрываются возможности позитивного воздействия музыкального искусства на поведение детей. Показана роль занятий музыкой в повышении уровня физической координации и качества межличностного общения.

Ключевые слова: музыкальная терапия, музыкальные занятия, музыкальное искусство, аутизм, расстройство аутистического спектра, музыкальное воздействие.

Существует множество форм и методов работы с детьми, которым поставлен диагноз расстройство аутистического спектра. Одним из методов является музыкальная терапия. Специфика взаимодействия музыкального терапевта и ребенка с аутизмом заключается в том, что посредством музыки и музыкальных инструментов устанавливается невербальный контакт между взрослым и ребенком. Так как дети с РАС, особенно в первое время после знакомства, стараются избегать прямого взаимодействия со взрослым и отдают предпочтение миру вещей, то музыкальные инструменты в данной ситуации выступают посредниками в процессе взаимодействия между специалистом и ребенком.

Музыкальная терапия предполагает три формы работы. Первая форма — рецептивная, когда ребенок в процессе музыкально-терапевтического занятия занимает пассивную позицию, выступая в роли наблюдателя. На занятии ребенок слушает отрывки из музыкальных произведений или слушает звучание музыкальных инструментов, которые возможно применить на конкретном этапе работы. Вторая форма работы — активная. В ходе ее реализации ребенок принимает непосредственное участие в процессе извлечения звуков посредством музыкальных инструментов, иногда возможно использование голоса ребенка.

Следующая форма работы — это интегративная музыкотерапия. Особенность данной формы работы состоит в том, что музыка здесь переплетается с использованием приемов других видов искусств — изобразительного искусства под музыкальное сопровождение, танцевального (простые движения или пантомима), литературного (чтение простейших стихов) и др. Наиболее приемлемой формой работы с детьми мы считаем интегративную, поскольку она позволяет так или иначе привлечь ребенка с РАС к доступной ему деятельности, проявить элементарную творческую активность. В ситуации, когда ребенок с РАС плохо говорит или совсем не говорит, более уместной становится первая форма работы, рецептивная, или пассивная, при которой ребенку предоставляется возможность быть сторонним наблюдателем [3].

Специалисту необходимо определить актуальный уровень развития, от которого следует отталкиваться при работе с конкретным ребенком. Важно осознать, что каждый ребенок индивидуален и является личностью, чьи задатки и способности разобщены. Существует мнение, что музыка вовлекает в процесс взаимодействия благодаря тому, что ребенок чувствует себя в мире музыки более безопасно, и она дает ему ощущение целостности и собранности, которого не хватает в силу специфических особенностей [1].

В ходе занятия можно наблюдать телесную реакцию ребенка на средства музыкальной выразительности, такие как динамика, темп музыки, тембр музыкального инструмента или голоса музыкального терапевта, регистр звучания. Ребенок может демонстрировать проявление страха, радости, удовольствия, равнодушия или неприятия. В процессе взаимодействия возможна смена позиции ребенка от пассивного участника до активного, когда ребенок из ранга слушателя переходит в категорию исполнителя. По мере увеличения опыта взаимодействия аутиста и музыкального терапевта становится возможным применение более сложных вариативных форм работы, таких как игра на инструменте, вокализация мелодии, изображение предметов на листе под музыкальное сопровождение и т. д. [1].

Приемы и методы музыкальной терапии являются эффективными для налаживания взаимодействия с аутистом, способствует пробуждению чувств и эмоций ребенка, тем самым способствует ускорению психофизиологических процессов в его организме. Музыка облегчает процесс обучения и приобретения полезных навыков. Это становится возможным при условии, что специалист способен воспринимать состояние ребенка, готов откликаться на различные личностные его проявления, умеет сочувствовать и сопереживать ребенку, проявляет вы-

сокий уровень компетентности в своей области и способен создать условия для гармонизации личности ребенка с РАС [2].

Литература

1. Алвин Джульетта, Уорик Эриел. Музыкальная терапия для детей с аутизмом / под ред. Эриел Уорик. 3-е изд. М. : Теревинф, 2008.
2. Ворожцова О. А. Музыка и игра в детской психотерапии. М., 2004.
3. Киселева М. В. Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб. : Речь, 2006.

УДК 376.42-053"465.00/.07"

ББК 445.091

ГСНТИ 14.29.21

ВАК 13.00.03

Дарья Ивановна Воробьева

*Студентка 4 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.
Научный руководитель: А. В. Цыганкова, канд. филол. наук, доц. каф. теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.*

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности развития словаря дошкольников с умственной отсталостью. Используются следующие методы и приемы исследования: наблюдение, эксперимент.

Ключевые слова: дошкольная олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, дошкольники, развитие речи, игровая деятельность.

Словарь — это слова (основные единицы речи), обозначающие предметы, явления, действия и признаки окружающей действительности [1].

Наблюдается сложное семантическое строение слова, где выделяется лексическое и психологическое значение. Лексическое значение слова — это содержание слова, отражающее и закрепляющее в сознании представление о предмете, свойстве, явлении, процессе и т. п. [2].

Лексическое значение слова формируется в процессе активной речевой деятельности ребенка и играет огромную роль в его познавательной деятельности.

Изучением словаря детей дошкольного возраста занимались: Е. И. Тихеева, М. М. Кониная, Л. А. Пеньевская, В. И. Логинова, В. В. Гербова, А. П. Иваненко, В. И. Яшина.

Умственно отсталые дети — это дети, у которых в результате органических поражений головного мозга наблюдается нарушение нормального развития психических, особенно высших познавательных процессов.

Особенности словарного запаса умственно отсталых детей привлекали внимание таких авторов, как В. Г. Петрова, Г. И. Данилкина, Н. В. Тарасенко, Г. М. Дульнев.

Недоразвитие познавательной деятельности у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью оказывает влияние на формирование лексики, на овладении активным и пассивным словарем.

Импрессивная речь по своему развитию опережает активную речь, как по количеству слов, так и по функции.

Словарный запас ребенка дошкольного возраста с умственной отсталостью растет медленно, отмечается его бедность.

Дети с умственной отсталостью не усваивают семантику предлогов и приставок, что вызывает у них затруднения в разграничении значений, выражаемых падежными формами.

В активном словаре умственно отсталых детей отсутствуют многие глаголы, употребляют лишь незначительное количество слов, обозначающих признаки предмета, и крайне редко употребляют прилагательные, обозначающие внутренние качества человека. Количество наречий в их словаре очень мало.

Лексико-семантические нарушения у дошкольников с умственной отсталостью состоят в том, что дети не знают значений многих слов, заменяют значение одного слова значением другого, совпадающего с ним по звучанию. Так же дети смешивают семантику исходного слова с лексическим значением других слов, находящихся с ним в отношениях синонимической зависимости. Иногда дети дошкольного возраста с умственной отсталостью вычленяют в слове лишь конкретное значение, не понимая истинного смысла. У таких детей крайне ограничены семантические представления, недостаточны языковые абстракции и обобщения.

В рамках исследования словаря нами был проведен эксперимент.

Использовались следующие методики:

Методика исследования лексики Н. В. Серебряковой, Л. С. Соломахи.

Методика изучения словарного запаса детей М. А. Поваляевой.

Эксперимент проводился на базе МБОУ детский сад комбинированного вида № 203 города Екатеринбурга. В исследовании приняли участие 12 детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.

По результатам исследования лексики детей дошкольного возраста с умственной отсталостью можно сделать следующие выводы:

1. 75% детей дошкольного возраста с умственной отсталостью показали низкий уровень развития активного словаря, 25 % показали средний уровень.

2. Низкий уровень развития пассивного словаря показали 63% испытуемых, 27 % показали средний уровень.

3. По результатам исследования словарного запаса было выявлено, что 100% детей дошкольного возраста с умственной отсталостью имеют низкий уровень развития словарного запаса, нет никого со средним и высоким уровнем.

4. У 60% детей дошкольного возраста с умственной отсталостью наблюдались замены вербальных средств на невербальные.

5. Наибольшие затруднения у испытуемых вызывали задания, которые направлены на изучение словаря прилагательных, глагольного словаря, обобщение предметов в одну группу, знание профессий.

6. Детям дошкольного возраста с умственной отсталостью, показавшим низкий уровень развития лексики, во всех выполненных заданиях требовалась помощь педагога.

7. У детей дошкольного возраста с умственной отсталостью уровень развития пассивного словаря превышает уровень развития активного словаря.

8. В ходе выполнения заданий возникали паузы, дети часто обращались с просьбой о помощи к педагогу. Часто задумывались, но в дальнейшем отвечали неверно.

9. У испытуемых со средним уровнем развития словаря ошибки были незначительны. Дети часто были заинтересованы в выполнении заданий, охотно исправляли ошибки с помощью педагога. Однако в речи необходимо отметить бедность и неточность высказываний.

Речь умственно отсталых детей страдает как целостная функциональная система, которая требует длительных и специально разработанных коррекционной педагогикой приемов обучения.

Нами был разработан комплекс коррекционных мероприятий по развитию словаря дошкольников с умственной отсталостью на тему «Овощи». Его новизна заключается в том, что мероприятия носят интегрированный характер. Занятия будут с помощью игр с использованием изобразительной деятельности и деятельности по СБО.

Литература

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М., 2014.
2. Лурия А. Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования : учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2002.

Ирина Владимировна Гиндуллина

Учитель рисования ГКОУ СО «Екатеринбургская школа № 1», Екатеринбург, Россия; 620034, Россия, Екатеринбург, ул. Бебеля, 122; e-mail: school1.ekb@gmail.com.

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ СО СЛОЖНЫМ ДЕФЕКТОМ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. Рассмотрено развитие потенциальных возможностей учащихся через использование нетрадиционных техник рисования. Коррекционно-развивающий эффект систематических занятий по рисованию будет достигнут в том случае, если учитываются особенности изобразительной деятельности учащихся нашей школы, применяются специальные педагогические методы и приемы, художественно-выразительные средства, с помощью которых обеспечивается максимальное использование потенциальных возможностей учащихся.

Ключевые слова: нетрадиционные техники, техники рисования, изобразительная деятельность, ОВЗ, дети с ограниченными возможностями здоровья, ограниченные возможности здоровья, методика рисования во вспомогательной школе, детское творчество, потенциальные возможности, самовыражение личности.

В настоящее время в коррекционных школах контингент учащихся сильно изменился, в диагнозе детей — сложный дефект: кроме основного дефекта присутствуют нарушение опорно-двигательного аппарата, анализаторов, моторики.

Проблему развития потенциальных возможностей таких детей можно решать через использование нетрадиционных техник рисования. Как приблизится к интересам ребенка? Как понять его проблемы? Как помочь в их решении? Художественно — творческая деятельность включает в себя не только процесс созидания, но и восприятия, общения, становится мощным стимулом для взаимодействия детей и взрослых, дружбы, общей радости. Потребность отображать собственный мир посредством изобразительной деятельности присуща всем детям.

В наше время ребенку предоставляется возможность широкого выбора изобразительных материалов, которые в процессе работы вызывают радость, эмоциональную взволнованность, поддерживают интерес к рисованию. Чтобы творческий процесс был успешным, необходимо создать положительный психологический климат и эмоциональ-

ную атмосферу, которая будет окружать ребенка. Ребенку должно быть интересно, а для этого его надо чем-то увлечь.

Много лет я работала с детьми только теми художественными материалами, которые предусматривает программа для специальных коррекционных школ: цветные карандаши и акварель. Но как показал опыт, сейчас этих техник стало недостаточно. Поэтому стало необходимым использование широкого спектра изобразительных средств, различных материалов и приемов, которые способствовали бы творческому самовыражению ребенка.

Дети приходят в школу с тяжелыми нарушениями интеллекта, анализаторов, опорно-двигательного аппарата и мелкой моторики. Рисовать обычными цветными карандашами, где нужен достаточный нажим на карандаш, некоторые дети просто не могут. Линии получаются бледными, изображение скучным, учащиеся теряют интерес, у них нет радости от процесса рисования, они не видят продукта своего труда.

Так, на уроках мы стали пользоваться восковыми мелками, главное преимущество которых мягкость и яркость. При легком нажиме такие мелки оставляют сочную линию, ими очень удобно наносить фон. Для проработки мелких деталей, рисования различных элементов узоров используем фломастер, гелиевые ручки, тушь. У учащихся начинает повышаться интерес к работе, развивается восприятие цвета.

Детям сложно правильно держать карандаш и кисть, но пальчиком рисовать может каждый. Если обыграть ситуацию, то получаются довольно интересные рисунки, выполненные нетрадиционными техниками: пальцеграфия, отпечаток ладошкой, стопой. Здесь используем гуашь.

Ещё одна нетрадиционная техника — «тычок» жесткой полусухой кистью. Даже наши первоклассники способны освоить эту технику. «Тычком» хорошо получаются животные: передаётся фактурность пушистого меха или колючей поверхности.

Во время такого процесса рисования у детей развивается воображение, эмоционально-чувственная сфера, фантазия. Выявляются индивидуальные особенности и характер.

Большая работа идёт по цветовосприятию и цветоразличению, а также подготовка для более углубленной дальнейшей работы, которую провожу с учащимися 5—6 классов.

Легко, например, нарисовать красное яблоко или зеленую траву. А вот как нарисовать замерзшее дерево или весеннее тепло? Здесь нужно создать образ замерзшего дерева, представив его, зная теплые и холодные цвета, воспользоваться нужными художественно-

выразительными средствами, подобрать технику рисования. Чтобы увлечь детей, на уроках провожу игры — упражнения с изобразительными материалами.

Особенный интерес вызывают такие техники рисования как «свеча + акварель», «кляксография», «кляксография с трубочкой», «кляксография с ниточкой».

Кляксу легко превратить в изображение: дорисовать ей ручки и ножки, ведь каждая клякса на что-нибудь похожа, необходимо только придать ей более конкретную форму. Здесь дети дают волю своей фантазии, проявляют свою индивидуальность, познают мир и осознают себя в нем.

Выполняем задания на совместную деятельность — коллективное рисование, направленное на коррекцию проблем общения со сверстниками и повышение коммуникативной компетентности.

Дети учатся уважать и понимать друг друга, радоваться успехам товарища. Параллельно учащиеся овладевают различными средствами изобразительной деятельности, учатся видеть, наблюдать, сравнивать.

На уроках учимся создавать художественный образ с помощью линий. Линии бывают разные: резкие, зигзагообразные, молниеносные, которые создают ощущение напряженности, агрессивности образа в рисунке. Линии плавные, мягкие, витиеватые — создают ощущение покоя и красоты.

Используем кистевую технику: различные отпечатки кистью; клеевую технику с песком; ниткопись; различные оттиски; набрызги.

На уроках проводим специальные физкультминутки, разработанные с учетом диагноза каждого ребенка со сложным дефектом: упражнения на формирование правильной осанки, профилактики плоскостопия, облегчение работы зрительного анализатора. Обязательным условием на уроке является зарядка для развития мелкой мускулатуры руки со словесным стихотворным оформлением. Для создания комфортной ситуации на уроках дети рисуют под музыку.

Учащиеся со сложной структурой являются особой категорией, в работе с которыми рисование используется не только как средство художественного развития, но и оказания «лечебного воздействия».

В своей работе используем **нетрадиционные методы обучения**. Дети рисуют на темы: «Если бы я был волшебником», «Каким я вижу себя в зеркале»; «Каким меня видят другие»; «Нарисуй себя через 10 лет»; «Чтобы я хотел выбросить из своей жизни» — один из путей изучения личности ребенка.

Рисунок обладает собственной ценностью, связанной с разрешением личностных проблем ребенка. Педагог помогает детям осознать и

разрешить проблемную ситуацию, внешне выразить ее в рисунке и определить выход из нее. Рисование дает возможность обсуждать такие проблемные темы, которые при вербальном общении закрыты, помогает «вытащить» из ребенка серьезные проблемы, которые в дальнейшем помогает решить школьный психолог.

Применение нетрадиционных техник рисования помогает развивать потенциальные возможности учащихся со сложным дефектом, позволяет получить положительные результаты: создаются благоприятные условия для развития общения замкнутых детей; уравнивается эмоциональное состояние; формируется позитивная «Я — концепция», повышается самооценка, уверенность; облегчаются процессы коммуникации, создается благоприятный климат для восстановления здоровья.

Изучение школьников в процессе рисования и анализ детских рисунков дают возможность накопить данные, вскрывающие особенности личности, и более точно спланировать коррекционную работу.

Мой опыт работы с детьми с каждым годом все больше убеждает меня в том, что нет детей, не способных к рисованию. К творчеству способен каждый ребенок! Каждый по-своему талантлив, каждый имеет право на самовыражение и успех.

Литература

1. Ровнова З. А., Устинова Е. В. Творческая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья средствами изобразительности : материалы обл. конф. — Екатеринбург, 2004.
2. Казакова Р. Г. Рисуем без кисточки. — М. : ТЦ «Сфера», 2006.
3. Васильева И. И., Иванова О. Л. Выразительные возможности цвета. СПб. : АНО «Образовательное сотрудничество», 2005.

Яна Евгеньевна Гордеева

Студентка 3 курса очного отделения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: trpsd@uspu.me.

Научный руководитель: Г. Г. Зак, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**ОСОБЕННОСТИ ОСОЗНАНИЯ ПОЛОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
(ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)
ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА**

Аннотация. Рассмотрены особенности сознания половой принадлежности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на примере подросткового возраста.

Ключевые слова: половая идентичность, половое воспитание, подростки, гендерная принадлежность, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, интеллектуальные нарушения.

Проблема осознания половой идентичности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) подросткового возраста крайне важна. В нашей жизни представлен разнообразный выбор мужских и женских стереотипов, которыми необходимо овладеть обучающимся данной категории. Становление половой идентичности личности напрямую связано с наличием социальных стереотипов, представлений, ожиданий. Все это должно помочь в осознании собственной половой принадлежности. Поэтому крайне важен процесс социализации и его последующий результат при освоении половых ролей.

У обучающихся с нормативным развитием выделяются следующие этапы формирования половой идентичности:

1 этап. Имеет название «Первичная половая идентичность». Формируется к 1,5 годам при общении со взрослыми. К этому возрасту ребенок должен знать о своей половой принадлежности.

2 этап. Формируется к 3-4 года. К этому периоду появляется способность различать людей по полу и четкое осознание своей половой принадлежности.

3 этап. Развивается к 6-7 годам. Происходит полная дифференциация половых ролей. У ребенка формируется представление о его индивидуальных качествах и социальном поведении, соответствующее норме определенной половой роли.

4 этап. Является заключительный в формировании половой идентичности. Его еще называют периодом полового созревания. На данном этапе происходит становление не только половой идентичности, но и сексуальной роли.

Осознание половой идентичности обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), а также представление о себе как о представителе мужского или женского пола и степень удовлетворенности, которая связана с данным представлением, и является важным условием успешной социализации.

Многими авторами отмечалась особенность в усвоении своей половой идентичности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Они писали, что данная категория обучающихся заслуживает особого внимания в связи с тем, что их половое развитие отличается от развития обучающегося с нормальным интеллектом, как и формирование у них полоролевого поведения, сексуальной активности и осведомленности в вопросах пола. При нарушенной психики усиливается роль влечений в формировании полового поведения, эти влечения могут быть не только усилены, но и извращены. У обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) затормаживается не только физическое половое созревание, но и освоение половых ролей. Это отставание в среднем составляет 4—6 лет. Особую группу составляют обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), проживающих в условиях интерната. У них значительно беднее знания о половых особенностях и отношениях между людьми, недостаточно развита половая идентификация.

Также отмечается, что отставание и асинхрония полового созревания у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) создают внутриспсихические поля напряжения, которые усиливают пубертатные трудности, вызывают психосексуальные аномалии и мешают социальному приспособлению. Вследствие этого среди нарушений поведения чаще встречаются аутоагрессия и сексуальные девиации. Поэтому особенно важно для развития обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) воспитание с упором на половую идентичность.

При анализе специальной литературы в контексте изучения «Особенностей осознания половой идентичности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) подросткового возраста» можно сделать ряд выводов:

1. Процесс половой идентификации умственно отсталыми подростками напрямую зависит от уровня развития интеллекта: чем выше уро-

вень умственного развития, тем больше различных признаков принадлежности к мужскому или женскому полу идентифицирует подросток.

2. Осведомленность о представителях своего пола значительно выше, чем о представителях противоположного пола. Данная особенность не зависит от уровня интеллектуального развития, но отмечается бедность в словесном обозначении описания внешности. Описывая себя, как представителя конкретного пола, называют в основном общие внешние данные.

3. Знания подростков как о своем, так и противоположном поле у девочек выше, чем у мальчиков с одинаковым уровнем интеллекта.

4. Обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) мужского пола в большей степени обращают внимание на выделение женских половых признаков. Обозначения признаков своего пола в два раза ниже.

5. Основные представления о половых различиях базируются, в большинстве случаев, на деталях внешнего вида человека.

Таким образом, становление половой идентичности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) подчинено общим закономерностям развития, но значительно отличается по темпу, качеству и соотношению ее составляющих по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Гендерные представления у подростков с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) о представителях своего пола значительно выше, чем о противоположном поле, независимо от уровня интеллектуального развития. Отмечается бедность в словесном обозначении себя, как представителя конкретного пола.

Литература

1. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии: развитие субъективной реальности в онтогенезе. М. : Школьная пресса, 2000. 416 с.
2. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе: социализация детей с нарушением интеллекта. СПб. : Речь, 2005. 477 с.
3. Дусказиева Ж. Г. Гендерная психология : учеб. пособие. Красноярск, 2010. 108 с.

Любовь Анатольевна Долженкова

Учитель начальных классов, государственное казённое образовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат № 11, реализующая адаптированные основные образовательные программы»; 620057, Россия, г. Екатеринбург, ул. Даниловская, 2Д; e-mail: schooln89@mail.ru.

**ОРГАНИЗАЦИЯ УРОКОВ ЧТЕНИЯ У НЕСЛЫШАЩИХ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы по организации уроков чтения у неслышащих школьников с интеллектуальными нарушениями: выбор видов работ, как начинать работу по чтению с неслышащими учащимися с нарушенным интеллектом, выбор рассказов для уроков.

Ключевые слова: интеллектуальные нарушения, сурдопедагогика, глухие дети, дети с нарушениями слуха, нарушения слуха, обучение чтению, предметно-развивающая среда, чтение детей, методика чтения во вспомогательной школе, уроки чтения, невербальные средства коммуникации.

Речь играет важную роль в когнитивном и эмоциональном развитии ребёнка, является фундаментальной основой социального взаимодействия, регулятором поведения, не может быть использована детьми с ТМНР в полной мере. Поэтому этим обучающимся необходимо предлагать не только вербальные средства, но и невербальные средства коммуникации, способствующие языковой компетенции, расширяющие возможности общения и образования. Уроки чтения и развития речи направлены на формирование практических навыков и умений использовать в простейшей предметно-практической, игровой, учебной и бытовой деятельности, которые повысят самостоятельность этих детей и расширит возможности их общения в обществе. Одним из факторов, способствующих речевому развитию учащихся с ТМНР в коррекционно — образовательном процессе, является предметно — развивающая среда, построенная с учётом индивидуальных особенностей каждого ребёнка. У неслышащих учащихся с интеллектуальными нарушениями нецелесообразно проводить уроки чтения с 1 класса в связи с тем, что отсутствует словарь. Лучше такую работу начинать с 3—4 класса. А что же делать в 1—2 классах? Что же можно предложить?

А данной категории обучающихся можно предложить следующие альтернативные варианты «чтения», которые в дальнейшем будут способствовать для формирования базы вербальной коммуникации:

- «чтение» телесных и мимических движений;
- «чтение» изображений на картинках;
- «чтение видеозаписей» (изображений на CD-дисках, видеофильмов: мультфильмов, документальных фильмов о природе, животных и др.);
- «чтение» пиктограмм;
- глобальное чтение.

Такое широкое понимание «чтения» и в соответствии с этим обучение кодированию информации способствует развитию социально-бытовой ориентировки учащихся с ТМНР. Процесс «чтения» в широком его понимании очень важен для формирования у таких детей правильных представлений о себе, социальном и природном мире. Основной целью уроков чтения и развития речи является коррекция и развитие всех сторон устной речи, умение использовать речевые навыки как средство коммуникации. Исходя из возможностей обучающихся, которые должен решать педагог в процессе обучения чтению:

- формировать первичные ценностные представления учащихся о книгах, об иллюстрациях, о картинках;
- знакомить их с жестовыми, жестово — графическими, изобразительными и другими средствами выразительности;
- развивать коммуникативную функцию речи учащихся, удовлетворяя их коммуникативную потребность;
- создавать слухоречевую среду для пробуждения речевой активности детей и использованию в повседневной жизни;
- формировать предметные и предметно — игровые действия учащихся, способность к коллективной деятельности, учить понимать соотносящиеся и указательные жесты. В 3—4 классе педагог обучающимся предлагает небольшие рассказы, состоящие из 5-6 предложений и которые им близки по содержанию, из личного опыта учащихся (о погоде, о животных, о детях, о семье). Приведем примеры нескольких рассказов.

Рассказ «Важная работа»

Мама купила овощи. Мама варит суп. Ира и Слава помогают. Ира режет капусту. Слава моет картофель. Вкусный суп.

Рассказ « В саду»

В саду росла яблоня. На ней были яблоки. Девочка стояла под яблоней. Яблоко упало. Яблоко спелое, вкусное.

Рассказ «Осень»

Наступила осень. Идёт дождь. Небо пасмурное. С деревьев падают листья. Птицы улетают на юг. Красиво в лесу осенью!

Предлагаем виды упражнений, которые способствуют лучшей осознанности содержания рассказа обучающимися и возможность их использования в работе:

- подбор предложений к картинкам: предлагаются картинки и таблички, а обучающиеся должны их соотнести;
- предлагаются картинки, которые необходимо выстроить по порядку, получается картинный план. Можно усложнить задание тем, что предложить лишние картинки, а к картинкам снова подложить таблички;
- подписывание картинок;
- ответы на вопросы по тексту (данный вид работы предлагается учащимся с 4—5 класса);
- рассказывание предложений по картинкам;
- работа с фигурами к рассказу;
- раскрашивание готовых рисунков или рисование собственных рисунков (если это возможно).

Практический опыт показывает, что один вид упражнения одного раза использования, как правила недостаточно, есть необходимость прорабатывать на каждом уроке чтения один и тот же вид работы. К сожалению, их количество очень ограничено в связи с их возможностями. У обучающихся с ТМНР есть потребность в многократном повторении учебного материала по концентрическому типу, т. е. в каждый маленький изученный материал добавляется немного нового с повтором предыдущего материала. Это касается не только уроков чтения, но и на других уроках работа должна строиться аналогично. Критерием эффективности воспитания читательского интереса является радость учащихся при встрече с книгой, «чтение» её с непосредственным интересом и увлечением. Поэтому важными моментами деятельности учителя являются формирование круга чтения и чтение учащимся, а также обучение их самостоятельному чтению жестово — двигательных и знаково — символических изображений.

В силу значительных ограничений вербальной коммуникации учащийся с умственной отсталостью оказывается в большей зависимости от коммуникативных партнёров, поэтому так важно научить его альтернативным приёмам работы с различными видами доступной информации — это пиктограмма. Передача мысли с помощью символов, то есть системы знаков для воспроизведения всего того, что учащийся наблюдает, переживает и понимает, помогает взрослому человеку понять его внутренне состояние. Мы стали использовать в своей работе пиктограммы на уроках чтения и мы только ещё в начале нашего большого пути — пути совместного общения и взаимопонимания, а также партнёрского сотрудничества.

Мария Дмитриевна Дурницына

Студентка 3 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

Научный руководитель: Г. Г. Зак, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

Аннотация. Рассмотрены методы коррекционной работы эмоциональных проявлений у обучающихся с умственной отсталостью. Описаны методы коррекции эмоциональной сферы обучающегося: игротерапия, арттерапия сказкотерапия.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, эмоциональные состояния, коррекционная работа, игротерапия, арт-терапия, сказкотерапия, психотерапия, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети.

Проблема изучения особенностей эмоциональных проявлений у обучающихся с умственной отсталостью на всех этапах развития была актуальна для олигофренопедагогике. Знание сущности эмоций в онтогенезе и их особенностей при дизонтогенетическом развитии, дают возможность педагогам-дефектологам эффективно осуществлять коррекционно-развивающую деятельность.

Эмоциональная сфера — это многогранное образование, которое включает разнообразные эмоциональные явления: эмоциональный тон, эмоции, эмоциональные состояния, эмоциональные устойчивые отношения (чувства). Акцентуированная выраженность эмоциональных свойств личности позволяет говорить об эмоциональных типах личности, и каждое из них имеет достаточно отчетливые дифференцирующие признаки.

Анализируя вопрос о коррекции эмоциональных проявлений обучающихся с умственной отсталостью, можно говорить о её гармонизации, направленной на преодоление негативных эмоциональных состояний, отставаний в развитии или нарушений в функционировании тех или иных составляющих эмоциональной сферы обучающегося, а также о компенсации негативных особенностей личности, складывающихся на основе данных процессов. Методы коррекционного воздействия призваны осуществить такое психологическое воздействие на эмоциональную сферу обучающегося, которое приведет к нормализации её функционирования.

Важными условиями осуществления коррекционных воздействий при работе с эмоциональной сферой обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) являются следующие:

1. В целях преодоления сложностей в развитии эмоциональной сферы проводятся коррекционные воздействия с использованием потенциальных способностей обучающегося.

2. Для устранения причин, обуславливающих эмоциональные нарушения, в коррекционную работу включаются и другие стороны развития обучающегося (познавательные способности, компетентность и другие), а также система межличностного взаимодействия, в которой он находится, с этим связан системный подход к коррекционной работе.

3. Вера в возможности обучающегося и подчеркивание данной уверенности при взаимодействии с ним.

4. Формулирование реалистичных целей коррекционной работы в позитивных формулировках (создание позитивных «точек роста»).

5. Построение коррекционных вмешательств в эмоциональную сферу с учетом того, что коррекционное воздействие ни в коем случае не должно нанести вред обучающемуся, его психическому и физическому здоровью и так далее.

Необходимо учитывать, что то или иное коррекционное воздействие не всегда приводит к положительному результату.

Основной этап коррекционной работы связан с применением тех методов, которые позволят решить проблемы эмоционального развития обучающегося.

Коррекция эмоционального развития обучающегося происходит с опорой на различные виды детской деятельности, это позволяет продуктивно компенсировать имеющиеся недостатки и закрепить достигнутый результат, а также обогатить эмоциональное развитие обучающегося, используя возможности его возраста.

Ведущие методы коррекции эмоциональной сферы обучающегося: игротерапия (директивная и недирективная игротерапия), арттерапия (рисуночная терапия, музыкотерапия, драматерапия, танцевальная терапия) и сказкотерапия.

Одним из методов коррекции и развития эмоциональных проявлений, наряду с использованием традиционных методов, является игротерапия.

Игротерапия — процесс взаимодействия обучающегося и взрослого посредством игры, в которой на глубинном ценностном уровне происходит волшебное таинство собирания и укрепления собственного «Я», успешное моделирование собственного настоящего и будущего [1].

На использовании изобразительной деятельности и продуктов изобразительной деятельности, изобразительного искусства построена арттерапия. Данный вид включает рисуночную терапию и терапию, основанную на изобразительном искусстве.

Цель арттерапии — гармонизация личности через развитие её способностей самовыражения и самопознания. Метод основан на двух базовых психологических способностях человека: символической функции мышления и воображения и творческих процессах самовыражения, связанных с направленностью на поиск новых путей решения проблемы.

Сказкотерапия сформирована на некоторых механизмах арттерапии в целом и библиотерапии как вид арттерапии в частности, направлена на решение эмоционально — личностных и поведенческих проблем обучающегося.

Метод учитывает эмоциональный интерес обучающегося к восприятию сказки, он стимулирует эмоциональное включение обучающегося в сказку и становится основой для отождествления с ее героями.

Сказка становится средством, которое позволяет обучающемуся присваивать нормы, смыслы, ценности, модели поведения в различных сложных ситуациях [2].

Кратко проанализировав представленные методы по коррекции эмоциональных проявлений у обучающихся с умственной отсталостью, можно сделать вывод, что с помощью этих методов, возможно, добиться успешной коррекции и развить способность выражать, социально одобряемым способом, свое отношение к окружающему миру, уверенность в себе.

Литература

1. Федосеева О. А. Особенности развития эмоциональной сферы умственно отсталого ребенка // Молодой ученый. 2013. № 3. С. 446—447.
2. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. — М. : Академия, 2004. 288 с.

Екатерина Александровна Дягилева

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

Научный руководитель: Е. В. Хлыстова, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

Аннотация. Описано экспериментальное исследование сформированности коммуникативной компетентности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Используются следующие методы и приемы исследования: наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, социальная адаптация, экспериментальные исследования, уровни сформированности, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, интеллектуальные нарушения.

Вопрос формирования коммуникативной компетентности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) связан с необходимостью социальной адаптации данной категории детей, важным условием которой является овладение коммуникативными умениями и навыками.

Овладение средствами коммуникации и самое главное, умение свободно и адекватно использовать эти средства в ситуации естественного живого общения, определяет сформированность коммуникативных умений у партнеров по общению [3].

Изучение процесса коммуникации у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) показало, что главной причиной неуспешности в общении таких детей является системное недоразвитие речи, несформированность языковых и речевых средств [2; 1]. В то же время авторы рассматривают только отдельные стороны процесса общения, мало исследованными остаются вопросы изучения уровня сформированности коммуникативных умений у данной категории детей, определение содержания и организации работы по формированию коммуникативных умений, а также критерии и показатели сформированности коммуникативных умений у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Экспериментальное исследование сформированности коммуникативных умений у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) проводилось в ГКОУ СО «Екатеринбургская школа №3». Всего в исследовании приняло участие 20 человек, из них с легкой умственной отсталостью (F-70) — 10 (50%), умеренной умственной отсталостью (F-71) — 10 (50%). У 100 % обучающихся школы имеется системное недоразвитие речи, в 5 (22%) случаях экспрессивная речь отсутствует.

Для обследования детей были подобраны следующие диагностические методики: «Совместная сортировка» (Г. В. Бурменская), методика диагностики форм общения (по М. И. Лисиной), методика «Рукавички» (Г. А. Цукерман), карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей (А. М. Щетиной, М. А. Никифоровой), анкета «Оценка эмоциональной и коммуникативно-поведенческой сферы детей с тяжелыми нарушениями развития» (В. В. Ткачевой).

В ходе первичной диагностики по методике «Совместная сортировка» (Г. В. Бурменская) были получены следующие результаты. Низкий уровень сформированности действий по согласованию усилий выявлен у 70 % (14 детей), средний уровень — 30 % имеют 6 детей, и высокий уровень 0 % детей.

По результатам методики диагностики форм общения (по М. И. Лисиной) в обеих группах у детей преобладает ситуативно-деловой тип общения, но при этом в группе обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) ситуативно-деловое общение встречается на 30% больше, чем в группе обучающихся по 1 варианту. Также во второй группе детей чаще встречается внеситуативно-личностное общение (на 20 %).

В констатирующем этапе эксперимента по методике «Рукавички» Г. А. Цукермана приняло участие 10 человек с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), из них 3 девочки и 7 мальчиков, которые были разделены на 5 пар.

Результаты выполненных работ по методике показали следующие уровни: средний уровень (4 человека) — 40%, низкий уровень (6 человек) — 60%, на высоком уровне никого не оказалось 0%.

Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей (А. М. Щетиной, М. А. Никифоровой) показала, что 30% обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) имеют высокий уровень развития коммуникативных способностей, встречается также очень высокий уровень (5%). В свою очередь у обучающихся, имеющих умеренную умственную отсталость (интеллектуальные нарушения) высокий уровень встречается только у

одного ребенка (5%), а в основном преобладает средний уровень развития коммуникативных способностей.

В исследовании по методике «Оценка эмоциональной и коммуникативно-поведенческой сферы детей с тяжелыми нарушениями развития» В. В. Ткачевой приняло участие 10 обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Из 10 обследованных детей у двух из них выявился очень низкий уровень развития (20%) личностной сферы, низкий и средний уровень — у трех (30%), высокий — у двух человек (20%).

Анализ результатов констатирующего этапа экспериментального исследования позволяет сделать следующие выводы:

- у всех обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) наблюдается несформированность коммуникативных умений и навыков, что можно объяснить системным недоразвитием речи;
- наиболее низкий уровень сформированности коммуникативных навыков обнаружен при оценке способности понимать ситуацию общения, учитывать характеристики партнера, произвольно использовать имеющиеся вербальные и невербальные средства в целях коммуникации;
- необходима целенаправленная и последовательная работа над формированием средств коммуникации, коммуникативных умений и навыков у детей с легкой, умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Литература

1. Бойков Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности. СПб. : КАРО, 2005. 288 с.
2. Лалаева Р. И., Шаховская С. Н. Логопатопсихология. М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2011. 462 с.
3. Леонтьев А. А. Психология общения. М. : Академия, 2008. 368 с.

Ольга Анатольевна Елфимова

Студентка, 2 курс магистратуры, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия; 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48; e-mail: mpsd@uspu.me.

Научный руководитель: С. В. Кудрина, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия.

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ

Аннотация. Рассмотрены показатели сформированности метапредметных результатов обучения учащихся 1—4 классов с нарушениями опорно-двигательного аппарата и задержкой психического развития. Описаны особенности учащихся с НОДА и ЗПР.

Ключевые слова: метапредметные результаты, результаты обучения, младшие школьники, задержка психического развития, дети с задержкой психического развития, дети с двигательными нарушениями, опорно-двигательный аппарат.

В настоящее время все более актуальной становится проблема обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (далее НОДА). Анализ литературы по проблеме обучения детей с ОВЗ позволяет выделить ряд позиций. Исследования показали необходимость в специальном обучении и воспитании детей с НОДА, начиная с первых месяцев жизни [1, 2, 3]. У детей с НОДА ограничены возможности познания окружающего мира, т.к. двигательные нарушения влияют на развитие познавательной деятельности, и как следствие, среди детей с НОДА выделяется категория детей с задержкой психического развития (далее ЗПР). Для решения задачи улучшить качество системы специального образования был разработан Федеральный государственный общеобразовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ФГОС НОО ОВЗ). ФГОС НОО ОВЗ устанавливает требования к личностным, метапредметным и предметным результатам обучения. Достижение метапредметных результатов обучения предполагает овладение универсальными учебными действиями (познавательными, регулятивными и коммуникативными), которые составляют основу учебной деятельности. Термин «универсальные учебные действия» подразумевает умение учиться, т. е. способность ребёнка к самосовер-

шенствованию и саморазвитию путём активного, сознательного приобретения нового социального опыта. В более узком смысле данный термин определяется как совокупность способов действия учащегося, которое обеспечивает самостоятельное усвоение ребёнком новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса [1]. Формируя способности и готовность учащихся применять универсальные учебные действия, учитель повышает эффективность обучения.

Рассмотрим особенности процесса формирования универсальных учебных действий учащихся с НОДА и ЗПР. Чаще всего у детей с НОДА и ЗПР встречается задержка психического развития церебрально-органического генеза, т.к. подавляющее число учащихся имеет диагноз ДЦП. Для детей с НОДА и ЗПР характерны следующие особенности: наблюдаются недостатки памяти, причем эти недостатки касаются всех видов запоминания и распространяются на запоминание как наглядного, так и словесного материала. Соответственно, замедляется формирование познавательных, коммуникативных и регулятивных УУД. Значительное отставание и своеобразие обнаруживается в развитии их мыслительной деятельности, дети не владеют в полной мере логическими операциями: анализом, синтезом, сравнением, обобщением, что так же неблагоприятно сказывается на формировании познавательных УУД. Детям с ЗПР и НОДА присущи дефекты произношения, в том числе и тяжелые нарушения речи, что приводит к затруднениям в процессе общения, что затрудняет формирование коммуникативных УУД. У многих детей не наблюдается положительного отношения к школе, учебная мотивация слабо выражена. Учащиеся с НОДА и ЗПР не владеют в полной мере способностью самостоятельно координировать свою деятельность. Они затрудняются в планировании и вычленении ее этапов, а также в оценке результатов. Для учащихся с НОДА и ЗПР характерно: нарушение внимания, импульсивность, отсутствие заинтересованности в достижении больших успехов. Дети данной категории часто испытывают повышенную истощаемость, могут быть раздражительны, склонны к аффективным вспышкам и конфликтам, нередко просто перестают выполнять начатую деятельность, это сказывается на формировании личностных УУД. Рассмотрим основные показатели сформированности каждого вида УУД. Развитие регулятивных действий напрямую зависит от степени сформированности произвольности поведения. В период обучения в начальной школе у детей развиваются способности к саморегуляции и принятию ответственности за свои действия. Выделяют регулятивные УУД, отражающие содержание ведущей деятельности у младших школьников: умение учиться и способность к организации своей деятельности (спо-

способность принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности; умение действовать по заданному алгоритму и планировать свою деятельность; преодоление импульсивности, непроизвольности; навык самоконтроля за результатами собственной деятельности, включая осуществление предвосхищающего контроля в сотрудничестве с учителем и сверстниками; умение критично относиться к оценкам и отметкам; умение различать объективную трудность задачи и субъективную сложность; умение взаимодействовать со взрослыми и со сверстниками в учебной деятельности) и формирование целеустремленности и настойчивости в достижении целей, жизненного оптимизма, готовности к преодолению трудностей (целеустремленность и настойчивость в достижении целей; готовность к преодолению трудностей, формирование установки на поиск способов разрешения трудностей; формирование основ оптимистического восприятия мира).

Коммуникативные действия можно подразделяют на три группы в соответствии с тремя основными аспектами коммуникативной деятельности: коммуникация как взаимодействие; коммуникация как операция; коммуникация как условие интериоризации.

Основные критерии оценивания коммуникативных УУД являются:

I. понимание вариативности позиций и точек зрения на какой-либо предмет или вопрос; уважение к позиции оппонентов; понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание относительности оценок или подходов к выбору, умение учитывать разные мнения и обоснованно выражать свою позицию;

II. умение взаимодействовать в группе, умение подбирать аргументы в защиту своего предложения, способность к убеждению и уступкам; умение грамотно действовать в ситуации конфликта интересов, взаимопомощь и взаимоконтроль по ходу выполнения задания.

III. самоанализ действий как достаточно полное отражение предметного содержания и условий осуществляемых действий; способность строить высказывания, которые будут понятны партнеру, с учётом его знаний и опыта, умение в процессе диалога получать сведения, касающиеся деятельности, от партнера.

При условии сформированности следующих познавательных УУД (общеучебных, логических, действий постановки и решения проблем) обучение в начальной школе будет успешным.

Критериями для оценивания познавательных УУД являются:

1) умение самостоятельно вычленять и формулировать познавательную цель; искать и выделять нужную информацию; применять методы информационного поиска; навык построения знаково-символических моделей; выбирать наиболее эффективные способы решения задач с

учётом конкретных условий; самоанализ, самоконтроль и оценка процесса и результатов деятельности; смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение главной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации; постановка и формулирование задач, самостоятельное создание плана действий для решения проблем творческого и поискового характера;

2) анализ объектов с целью выделения признаков; синтез как составление целого из частей, в том числе с самостоятельным достраиванием, восполнением недостающих компонентов; выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов; подведение под понятия, выведение следствий; установление причинно-следственных связей; построение логической цепи рассуждений; выдвижение гипотез и их обоснование;

3) формулирование проблемы; самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера, умение решать проблемы или задачи.

Нами было предпринято исследование сформированности метапредметных результатов обучения учащихся с НОДА и ЗПР подготовительных и первых классов, обучающихся по ФГОС ОВЗ, а также 2—4 классов, обучающихся по ФГОС. Были выявлены следующие результаты. Регулятивные УУД учащихся характеризуются: импульсивностью, часто непринятием цели, в самостоятельной деятельности не контролируют этапы выполнения действий, часто неадекватно оценивают результат своей деятельности с планируемым, не всегда точно воспринимают трудность поставленной задачи, восприятие оценки учителя не всегда соответствует действительности. Однако учащиеся с НДА и ЗПР характеризуются настойчивостью, упрямством, оптимизмом. При исследовании коммуникативных УУД было выявлено, что учащиеся затрудняются обосновывать свое мнение, аргументировать свою позицию для убеждения собеседника, однако в совместной деятельности осуществляют взаимоконтроль и оказывают помощь друг другу, рефлексия чаще носит эмоциональный характер, не отражает смыслового содержания деятельности. Учащиеся понимают необходимость разясняться понятными для собеседника фразами, однако, не всегда контролируют высказывание.

Познавательные УУД связаны с недоразвитием логических операций, вследствие чего, учащиеся с НОДА и ЗПР с трудом выделяют

информацию, знаково-символические модели часто остаются недоступными, смысловое чтение формируется в медленном темпе, научные тексты воспринимаются на элементарном уровне, при анализе объектом самостоятельно выделяют незначительные признаки, причинно-следственные связи выделяют с помощью педагога. Учитывая то, что универсальные учебные действия подразумевают под собой самостоятельность, гибкость, активность, эрудированность учеников, специфические особенности детей с НОДА и ЗПР могут помешать их успешному формированию. Дети с НОДА и ЗПР испытывают определенные трудности, связанные с проблемами в осуществлении мыслительных операций, недостатками памяти, дефектами произносительной стороны речи, мотивационной и эмоционально-волевой сферах, которые могут приводить к замедленному формированию всех видов УУД. Таким образом, сформированность УУД у обучающихся с НОДА и ЗПР на ступени начального общего образования определяется по завершению обучения в начальной школе. Система оценки достижения планируемых результатов освоения АООП НОО обучающимися с НОДА и ЗПР должна закреплять основные направления и цели оценочной деятельности, описание объекта и содержание оценки, критерии, процедуры и состав инструментария оценивания, формы представления результатов, условия и границы применения системы оценки; ориентировать образовательный процесс на развитие личности обучающихся, достижение планируемых результатов освоения содержания учебных предметов начального общего образования и формирование универсальных учебных действий; обеспечивать комплексный подход к оценке результатов освоения АООП НОО, позволяющий оценивать в единстве предметные, метапредметные и личностные результаты начального общего образования; позволять осуществлять оценку динамики учебных достижений обучающихся с НОДА и ЗПР и развития жизненной компетенции.

Литература

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя. М. : Просвещение, 2008.
2. Завьялова О. А. Метапредметные виды деятельности в обучении: с чего начать учителю? М., 2012.
3. Левченко И. Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. М. : АСADEMIA, 2001. 187 с.

Надежда Сергеевна Ефимовская

Студентка 5 курса, Северный (Арктический) федеральный университет, г. Архангельск, Россия; 163002, Россия, г. Архангельск, набережная Северной Двины, 17; e-mail: public@narfu.ru.

Научный руководитель: Людмила Сергеевна Медникова, д-р психол. наук, проф., Северный (Арктический) федеральный университет, г. Архангельск, Россия.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРЕДМЕТНОЙ ИГРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Аннотация. Рассмотрены особенности предметной игры детей младшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Используются следующие методы и приемы исследования: психолого-педагогический эксперимент, наблюдение за свободной игрой детей.

Ключевые слова: дошкольная олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, младшие дошкольники, игровая деятельность, предметные игры, интеллектуальная недостаточность.

Одно из важнейших направлений коррекционно-развивающей работы с детьми младшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью связано с формированием у них игровой деятельности как ведущей деятельности возраста. Недостатки развития предметной игры у младших дошкольников с отставанием в интеллектуальном развитии и значимость ее своевременного формирования отмечались в работах многих исследователей (Л. Б. Баряевой, О. П. Гаврилушкиной, Е. А. Екжановой, А. Зарин, А. А. Катаевой, Е. А. Стребелевой и др.).

Анализ литературных источников по проблеме показал недостаток научных сведений об особенностях предметной игры у детей младшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. В то же время возможности повышения эффективности коррекционно-развивающей работы с дошкольниками в этом направлении связаны с полным и всесторонним изучением предметной игры у данной категории детей.

Был предпринят констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 28 детей младшего дошкольного возраста. В экспериментальную группу вошли 12 детей с интеллектуальной недостаточностью в возрасте от 3 до 4 лет. Контрольную группу составили 16 нормально развивающихся детей того же возраста. В ходе исследования использовались следующие методы: психолого-педагогический эксперимент, наблюдение за свободной игрой детей.

Для проведения психолого-педагогического эксперимента нами была выбрана методика изучения предметных действий у детей раннего и младшего дошкольного возраста, разработанная и апробированная М. В. Братковой [1].

Наблюдение за свободной игрой детей проводилось по заранее составленной программе [2]. Наблюдение за игрой нормально развивающихся детей производилось в группе детского сада, где находились все обследуемые дети (16 человек) в течение четырех дней по 30 минут, при этом за один день экспериментатор фиксировал данные наблюдения за четырьмя детьми. Наблюдение за игрой детей с интеллектуальной недостаточностью проводилось в малых группах (как правило, по три человека в течение 15 минут).

Оценка уровня сформированности предметной игры проводилась по следующим параметрам: принятие и понимание задания детьми; наличие интереса к заданию; способ выполнения задания; функциональные возможности кистей и пальцев рук; наличие/отсутствие неадекватных действий; характер предметных действий; целенаправленность и длительность действий с предметом; выбор руки (правой/левой) в самостоятельном действии; способность действовать обеими руками; согласованность действий обеих рук; сформированность зрительно-двигательной координации, наличие промахов; ориентировка на оценку взрослого; речевые высказывания ребенка.

Анализ данных, полученных в ходе психолого-педагогического эксперимента и наблюдения за свободной игрой детей, позволяет сформулировать следующие общие выводы.

У младших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью предметная игра не является сформированной, в то время как у нормально развивающихся детей в этом возрасте предметная игра полностью сформирована и является надежной основой для овладения детьми сюжетной игрой.

Интерес к игрушкам у большинства детей с интеллектуальной недостаточностью является неустойчивым, его возникновение обусловлено внешним видом игрушки, а не ее функциональным назначением.

Взрослый не является для большинства детей с интеллектуальной недостаточностью источником познания функционального назначения предметов. Дети в своих действиях почти не ориентируются на взрослого, а его оценка не является для них значимой.

Дети с интеллектуальной недостаточностью не владеют способами усвоения общественного опыта: они не выполняют действий по речевой инструкции, многие из них не действуют также по жестовой ин-

струкции, действия по образцу для половины из них также не являются доступными.

Исполнительская часть действия вызывает большие затруднения у детей с интеллектуальной недостаточностью, что обусловлено несформированностью дифференцированных способов захвата предметов, несогласованностью действий рук и нарушениями зрительно-моторной координации.

Препятствием к полноценному овладению предметной игрой у детей с интеллектуальной недостаточностью является нарушение всех компонентов деятельности: мотивационного (отсутствие интереса к функциональному назначению предметов и к взрослому, как к источнику познания); ориентировочного (несформированность способов усвоения общественного опыта); исполнительского (несформированность дифференцированных способов захвата предметов, несогласованность действий рук и нарушения зрительно-моторной координации.); контрольного (безразличное отношение к результату своей игровой деятельности и оценке ее взрослым).

Данные исследования также говорят о том, что дети с интеллектуальной недостаточностью имеют потенциальные возможности развития предметной игры. Они связаны, прежде всего, с интересом, хотя часто и непродолжительным, к игрушкам, с возможностью привлечения внимания детей к игрушке и действиям с ней, со слабыми попытками подражать взрослому в игровых действиях. Выявленные в ходе констатирующего эксперимента особенности предметной игры младших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью учитывались при разработке программы формирующего эксперимента, при реализации начального этапа которого особое внимание уделялось также и выявленному положительному потенциалу в развитии предметной игры каждого ребенка.

Литература

1. Браткова М. В. Формирование предметных действий у детей раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы : дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 183 с.
2. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Методика педагогического обследования ребенка младшего дошкольного возраста с умственной недостаточностью // Дефектология. 2007. № 6. С. 49—59.

Вера Александровна Давыдова

Магистрант 1 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpzd@uspu.me.

Научный руководитель: Владимир Викторович Сабуров, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ
ЛИЦ С ОВЗ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ**

Аннотация. Рассмотрены противоречия и проблемы в системе профессионального инклюзивного образования. Проанализированы основа, цель и задачи инклюзивного образования. Выявлена и обоснована необходимость в разработке программы адаптационной дисциплины как компонента индивидуальной образовательной траектории детей-инвалидов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ОВЗ, дети с ограниченными возможностями здоровья, ограниченные возможности здоровья, инвалиды, среднее профессиональное образование, педагогические колледжи, индивидуальные образовательные траектории, адаптационные программы, учебные дисциплины.

В современном мире система образования для лиц с ОВЗ претерпевает много изменений. Основная задача сформулирована Д. А. Медведевым, премьер-министром: «Мы просто обязаны, создать нормальную систему образования для инвалидов, чтобы ребята могли обучаться среди сверстников в обычных общеобразовательных учреждениях и не чувствовали себя изолированными от общества» (из выступления на заседании Совета при президенте по делам инвалидов 07.04.2009 г.) [1].

На сегодняшний день сформирована современная правовая база, регулирующая основные правовые льготы и гарантии для лиц с ограниченными возможностями здоровья в сфере получения среднего профессионального образования. Согласно общим принципам российского законодательства, в России дети-инвалиды могут учиться в любых среднепрофессиональных образовательных организациях, в том числе и педагогическом колледже, на общих основаниях.

На настоящий момент существуют противоречия между: декларированием равноправия детей инвалидов со здоровыми детьми на получение полноценного образования, в том числе и профессионального, и неготовностью средних профессиональных образовательных органи-

зации к обучению таких детей; правом выбора средних профессиональных образовательных организации детьми с ОВЗ и возможностью овладения профессиональными компетенциями педагога.

К сожалению, есть причины, препятствующие внедрению инклюзивного образования, которые имеют комплексный характер. Органы управления образованием не в достаточной степени обеспечивают разработку примерных адаптированных учебных планов и адаптированных образовательных программ для лиц с ОВЗ.

В большинстве субъектов Федерации не в полном объеме проводится финансирование и организация образования детей с ОВЗ согласно законам «Об образовании в Российской Федерации», «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», в результате этого многие дети с ОВЗ оказались вне образовательного процесса.

Чтобы человек с ОВЗ смог получить профессию, должна быть подключена еще одна составляющая — желание каждого человека, участника процесса интеграции, подходить к решению вопроса инклюзивного образования не формально. В Указе Президента РФ № 599 от 7 мая 2012 сказано о необходимости увеличения к 2020 году доли образовательных учреждений среднего профессионального образования, здания которых приспособлены для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, с 3 до 25 процентов.

На сегодняшний день выявлены проблемы инклюзивного обучения в системе СПО:

- слабая нормативная база, регламентирующая деятельность образовательных учреждений, обеспечивающих инклюзивное образование (специальных федеральных государственных образовательных стандартов, учитывающих специфику нарушения в развитии учащегося с ОВЗ);

- отсутствие документов, регулирующих труд педагогов, преподавателей, работающих в группе комбинированной направленности, которые предусматривают совместное образование детей с ОВЗ и нормально развивающихся сверстников;

- неготовность части педагогических работников СПО к работе со студентами с ОВЗ,

- недостаточный уровень профессиональной компетентности педагогов, работающих с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях профессионального образования;

- неготовность родителей детей с ОВЗ принимать адекватные решения в отношении своего ребёнка инвалида;

- недостаточное материально-техническое обеспечение образовательных учреждений специальным оборудованием;

– особое место среди многих проблем людей с ограниченными возможностями здоровья занимают трудности доступа к учреждениям образования, транспорту, спортивным и культурным учреждениям, что делает их жизнь фактически изолированной от общества [2].

Основа инклюзивного образования — идеология, которая исключает любую дискриминацию. Цель инклюзивного образования — поддержать образование для всех слоев населения, уделяя особое внимание снятию препятствий для участия в обучении малоимущих, студентов-инвалидов и обучающихся, не посещающих образовательные учреждения. Задачи инклюзивного образования состоят в том, чтобы включить всех обучающихся в общеобразовательную систему и обеспечить их равноправие. Инклюзивное образование стремится развивать методологию, направленную на студентов и признающую, что все обучающиеся — индивидуумы с различными задатками и потребностями в обучении.(3) Такое образование разрабатывает более гибкий подход к преподаванию и обучению для удовлетворения особых образовательных потребностей в обучении лиц с ОВЗ через индивидуальную образовательную траекторию.

Поэтому возникает необходимость в разработке программы адаптационной дисциплины как компоненте индивидуальной образовательной траектории детей-инвалидов в условиях обучения в педагогическом колледже.

Эта программа позволит реализовать индивидуальную образовательную траекторию детей-инвалидов и социализировать детей-инвалидов в условиях педагогического колледжа.

Литература

1. Актуальные задачи педагогики : материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2016 г.). Чита : Молодой ученый, 2016. 220 с.
2. Шамилова Н. Н. Проблемы реализации права детей-инвалидов на образование // Материалы VIII Междунар. студенческой электронной науч. конф. «Студенческий научный форум».

Светлана Владимировна Даукенова

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

Елена Викторовна Хлыстова

Канд. психол. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

**ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ
УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА
НА УРОКАХ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ
КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ
ВЫПОЛНЕНИЯ ПРОГРАММНЫХ ТРЕБОВАНИЙ
ПО ПРЕДМЕТУ**

Аннотация. Рассмотрена программа по формированию универсальных учебных действий и влияние ее на основные результаты освоения курса по предмету «Ознакомления с окружающим миром».

Ключевые слова: универсальные учебные действия, обучающиеся с нарушением слуха, системно-деятельностный подход.

Сегодня появилось понимание обучения как процесса подготовки обучающихся к реальной жизни, готовности к тому, чтобы занять активную позицию, успешно решать жизненные реальные задачи, уметь сотрудничать и работать в группе, быть готовым к быстрому переучиванию в ответ на обновление знаний и требования современного общества.

В настоящее время учебный процесс, направлен не столько на достижение результатов в области предметных знаний, сколько на личностный рост обучающегося, умение объективно анализировать и оценивать ту или иную ситуацию, стремление к самообразованию. Начальное образование создает основу для последующих этапов обучения.

Способность учиться поддерживается формированием универсальных учебных действий, которое подразумевает создание мотивации, определение и постановка целей, поиск эффективных методов их достижения. Изначально, главным действующим лицом образовательного процесса являлся педагог, который доносил информацию до обучающегося, то сегодня обучающийся должен самостоятельно добиваться

результатов посредством самостоятельного сбора информации, осознания и хранения ее, просеивание, использование и применяя ее в дальнейшей жизни.

Изменения в общественной жизни, влияют на содержание подачи учебных предметов, в том числе и предмета «Ознакомление с окружающим миром», который занимает особое место в системе школьных дисциплин, поскольку, прежде всего, ориентирован на подготовку обучающегося к включению в жизнь общества, систему общественных отношений, формирование самосознания, обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации (Закон РФ «Об образовании», ст. 14). Особенность учебного предмета «Ознакомление с окружающим миром» состоит в том, что он, имеет интегрированный характер, соединяет в себе многие учебные дисциплины: математика, развитие речи, литература, технология, вопросы экологии, истории, и других гуманитарных наук.

На сегодняшний момент начальная школа завершила переход на федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. В основе, которого лежит системно-деятельностный подход, который предполагает: формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся.

Таким образом, на основе системно — деятельностного подхода в 2016 году была составлена программа формирования универсальных учебных действий для обучающихся с нарушением слуха на уроках ознакомления с окружающим миром. Далее были составлены мониторинговые карты позволяющие оценивать сформированность универсальных учебных действий на разных этапах реализации программы; дифференцированы критерии оценки уровня сформированности универсальных учебных действий; составлен комплекс диагностических тестовых заданий предназначенных для формирования универсальных учебных действий у незлышащих обучающихся.

Программа формирования универсальных учебных действий позволит выделить основные результаты освоения курса по предмету «Ознакомления с окружающим миром», выраженные в терминах универсальных учебных действий как показатели гармоничного развития личности, обеспечивающие широкие возможности обучающихся для овладения знаниями, умениями, навыками, компетентностями лично-

сти, способностью и готовностью к познанию мира, сотрудничеству, самообразованию и саморазвитию.

В зависимости от возможностей, интересов и потребностей обучающихся освоение ими образовательной программы выпускник должен получить возможность научиться:

- уважать свою страну, чтить культурные ценности ее, знать историю своей Родины, воспитывать в себе чувство гордости за достижение, развитие своей страны, формировать уважительное отношение ко всем народностям, населяющих большие просторы России;

- осознавать ценности окружающего мира, освоить основы экологической грамотности, элементарных правил нравственного поведения в мире природы и людей, норм здоровьесберегающего поведения в природной и социальной среде;

- осваивать различные способы изучения природы и общества в условиях интересных и доступных обучающимся видов деятельности; развитие навыков установливать и выявлять причинно — следственные связи в окружающем мире (с учетом индивидуальных возможностей обучающегося);

- овладевать слухозрительным восприятием и воспроизведением лексики, связанной с организацией учебной деятельности, тематической и терминологической лексики, используемой при изучении данного предмета.

В связи с этим урок, обеспечивающий требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, должен содержать разнообразные виды деятельности, технологии, воспитывать думающего ученика-интеллектуала, развивать у детей креативное мышление, обеспечивать благоприятный психологический климат на уроке. Таким образом, урок, остающийся основной формой организации учебной деятельности обучающихся в условиях классно-урочной системы обучения, должен претерпеть изменения.

Из опыта работы учителей в коррекционных образовательных организациях, дала возможность установить, что педагоги уделяют большое внимание формированию познавательным универсальным учебным действиям, но данная работа не всегда носит системный характер, и используется ограниченный набор методов и приемов, которые обеспечивают учебный процесс.

Так, применение программы по формированию универсальных учебных действий для обучающихся с нарушением слуха на уроках ознакомления с окружающим миром, будет способствовать повышению эффективности усвоения программам требований по предмету, а также позволит осуществить диагностику достижения предметных и

метапредметных результатов, в том числе уровня сформированности универсальных учебных действий (УУД) и овладения межпредметными понятиями. На базе Государственного казенного образовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат №11, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы». Педагогам, работающим на классе, где обучаются обучающиеся по программе ФГОС НОО. Для анализа универсальных учебных действий были предложены тестовые задания в электронном виде и мониторинги отслеживания универсальных учебных действий по предмету «Ознакомления с окружающим миром».

С помощью диагностических мониторингов учитель определяет:

- 1) успешность усвоения программных требований каждым обучающимся;
- 2) уровень сформированности (низкий, базовый, высокий) по каждому умению, группам умений (познавательные, регулятивные, коммуникативные) и в совокупности по всем диагностируемым умениям;
- 3) наличие или отсутствие прогресса в развитии метапредметных УУД у каждого обучающегося.

При анализе заполненным мониторингов педагогами были сделаны следующие выводы.

У всех обучающихся класса наблюдается положительная динамика уровня сформированности универсальных учебных действий. Так по окончанию первого года обучения преобладал низкий уровень сформированности универсальных учебных действий, а по окончанию четвертого года обучения, уровень сформированности универсальных учебных действий достиг базового уровня у 40% обучающихся, стал ближе к базовому у 40% обучающихся выше базового уровня у 20% обучающихся. Основной показатель разработанного мониторинга уровень сформированности универсальных учебных действий у неслышащих обучающихся на ступени начального общего образования, по классу с 2013 по 2017 учебного года повысился на 46%. Качественный анализ результатов освоения программных требования по предмету «Ознакомления с окружающим миром» показывает, что некоторым обучающимся еще трудно самостоятельно ориентироваться в учебной ситуации (понимать инструкцию, планировать действия по ее выполнению, выявлять непонятное, искать нужную информацию). Не все обучающиеся умеют управлять своим вниманием и осуществлять контроль, а как же адекватно оценивать свою работу. Данные трудности связаны с особенностями психофизического развития испытуемых.

Однако, все испытуемые выполняют программные требования, которые предъявляются при освоении ФГОС НОО по предмету «Ознакомления с окружающим миром».

УДК 376.1

ББК 4459.005.8

ГСНТИ 14.29.33

ВАК 13.00.03

Галина Георгиевна Зак

*Канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет;
620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.*

Александра Андреевна Смирнова

*Магистрант, Уральский государственный педагогический университет;
620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.*

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Аннотация. Рассмотрено современное состояние урочной и внеурочной деятельности обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии. Раскрыты ключевые понятия и освещена нормативно-правовая база. Использованы следующие методы исследования: наблюдение, беседа, опрос.

Ключевые слова: урочная деятельность, внеурочная деятельность, ОВЗ, дети с ограниченными возможностями здоровья, ограниченные возможности здоровья, федеральные государственные образовательные стандарты.

В России осуществляется активная смена системы образования с целью повышения качества образования, его доступности, с целью мотивации к развитию и поддержке таланта каждого обучающегося, с учётом сохранения его состояния здоровья.

Известно, что 35-40% обучающихся с нарушениями слуха имеют комплексные нарушения развития. В педагогической и психологической литературе описаны данные клинико-психологических исследований глухих детей со сложными нарушениями развития старшего дошкольного и школьного возраста, неуспевающих глухих и слабослышащих обучающихся, обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР), слепоглухих обучающихся. По данной тематике множество работ авторов, таких как Г. П. Бертынь, Л. А. Головниц, М. С. Певзнер, Т. В. Розанова, И. А. Соколянский, Е. А. Стребелева, Л. И. Тигранова, В. Н. Чулков, А. В. Ярмоленко и др.

Реализация процесса обучения глухих и слабослышащих обучающихся показывает, что обучающиеся с нарушениями слуха со слож-

ными нарушениями развития испытывают значительные трудности при включении их в окружающую среду, социальную группу не только слышащих обучающихся, но и в микросоциум глухих и слабослышащих обучающихся.

Острая проблема взаимосвязи урочных и внеурочных занятий обучающихся обусловлена фундаментальной педагогической проблемой целостности учебно-воспитательного процесса. Основы и концепции целостности педагогического процесса были заложены А. С. Макаренко, В. А. Сухомлиным, С. Т. Шацким.

Урочная деятельность может рассматриваться как специфический вид деятельности. Направленность её на самого обучающегося как субъекта — совершенствование и развитие, формирование его как личности благодаря осознанному, целенаправленному присвоению им социокультурного опыта в различных видах и формах общественно полезной деятельности: познавательной, теоретической и практической.

Внеурочная деятельность давно привлекает внимание многих педагогов, учёных и методистов и изучается как отдельный феномен. Опираясь на анализ различной методико-педагогической литературы, можно сделать вывод о том, что кроме большого количества определенных внеурочной деятельности, выявляется проблема с внедрением в данном направлении таких смежных понятий, как «внеучебная» и «внеклассная» деятельность.

Внеурочная деятельность так же, как и деятельность обучающихся в рамках урока, направлена на достижения планируемых результатов, а так же освоение основной образовательной программы начального общего образования. Однако, первоочередная цель — достижение личностных и метапредметных результатов. Это определяет и специфику внеурочной деятельности, в ходе которой обучающийся не столько должен узнать что-то новое, сколько научиться действовать, чувствовать, принимать решения и др.

Обучающимся с тяжёлыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) требуются постоянная и интенсивная поддержка, чтобы участвовать в интеграционных процессах своего социума и иметь возможность воспользоваться многочисленными благами жизни, доступными другим обучающимся. Главное средство поддержки обучающихся с ТМНР — специальная психолого-педагогическая помощь в развитии и адаптации, которая осуществляется различными специалистами в тесном сотрудничестве с микросоциумом обучающегося — семьёй, воспитывающей ребёнка-инвалида. Обучение строится с учётом специфики развития каждого ребёнка, а также в соответствии с

типологическими особенностями развития детей с тяжёлыми и множественными нарушениями.

Сложное нарушение — это первичное нарушение 2х или более систем организма у одного обучающегося с последующим комплексом вторичных расстройств. Например, слабослышание и двигательные нарушения слепоглухота, слепота и нарушение речи, умственная отсталость с нарушениями зрения и слуха и т. д.

Дифференциация обучающихся со сложными нарушениями по выраженности каждого из имеющихся дефектов дает возможность определить их основные затруднения и выстроить программу обучения и воспитания именно для конкретного обучающегося. Необходим постоянный контроль за изменением состояния нарушенных функций и быть готовым не только к улучшению, но и к ухудшению или появлению других нарушений.

Обучающихся, в соответствии с их особыми образовательными потребностями, важно обеспечить следующим:

- сформировать социально-бытовые навыки и другие практических умений, способствующие нормализации и улучшению качества повседневной жизни;
- специальная помощь обучающимся в развитии средств вербальной и невербальной коммуникации;
- длительная специальная работа по развитию самостоятельности и большей независимости от близких взрослых в повседневной жизни.

В соответствии с ФГОС для обучающихся с ТМНР рекомендован вариант 2, который предполагает получение образования, итоговые достижения которого определяются индивидуальными возможностями. Обучающиеся с ТМНР могут находиться и в среде обучающихся с разнообразными ограничениями здоровья, однако их проблемы не обязательно должны быть однотипны. Среда и учебное пространство организуются с учётом особенностей развития конкретного обучающегося.

ФГОС Вариант 2 позволит включить в процесс получения образования всех обучающихся с комплексными нарушениями, включая самые тяжелые и осложненные случаи.

Цель образование обучающихся с ТМНР — социальная адаптация, включение в жизнь общества. Для достижения этой цели осуществляется работа по 5 направлениям:

- представление о себе
- навыки самообслуживания и жизнеобеспечения.
- представления об окружающем мире и ориентировка в нем.
- способности общаться и взаимодействовать с окружающими людьми

- навыки предметно-практической, игровой, бытовой и доступной трудовой деятельности.

Содержание обучения по данным направлениям включается в данные учебные предметы: сенсорное развитие, предметно-практическая деятельность, речь и альтернативная коммуникация, адаптивная физическая культура.

Эксперимент проводился на базе Государственного казенного образовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургской школе-интернате № 13», реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы.

Комплектация классов происходит из числа обучающихся с нарушениями слуха, речи школьного возраста, проживающих в Екатеринбурге и Свердловской области. В настоящее время обучается 239 воспитанников (34 классов-группы), 197 обучающихся имеют инвалидность по слуху.

Для реализации ФГОС в ГКОУ СО «ЕШИ №13» используется:

- Адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования для слабослышащих и позднооглохших детей (ФГОС ОВЗ варианты 2.2,2.3);
- Общеобразовательная программа основного общего, среднего общего образования для слабослышащих и позднооглохших детей (ФГОС ООО);
- Общеобразовательная программа начального общего образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (с 01.09.2016 — ФГОС ОВЗ вариант 5.2).

Так же осуществляется дифференцированный подход в обучении и воспитании обучающихся:

- *1 отделение* — для обучающихся, владеющих развернутой самостоятельной речью при наличии небольшого аграмматизма и недостатков произношения;
- *2 отделение* — для обучающихся с глубоким речевым недоразвитием;
- *Специальные классы* — для обучающихся с сочетанием 2х первичных дефектов: тугоухости и умственной отсталости.

Литература

1. Актуальные задачи педагогики : материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2016 г.). Чита : Молодой ученый, 2016. 220 с.

Александра Ивановна Зеленко

*Магистрант 2 курса, Амурский гуманитарно-педагогический университет;
681000, Россия, г. Комсомольск-на-Амуре, ул. Кирова, д. 17, корп. 2; e-mail:
mail@amgpgi.ru.*

*Научный руководитель: Ю. В. Серебrenикова, канд. психол. наук, доц., Амурский
гуманитарно-педагогический университет, г. Комсомольск-на-Амуре, Россия.*

СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА II (ОСНОВНУЮ) СТУПЕНЬ ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация. Рассмотрены особенности психологической адаптации детей с задержкой психического развития при переходе в среднее звено в общеобразовательном учреждении. Используются следующие методы исследования: беседа, анализ документации, анкетирование, анализ продуктов деятельности (рисунок), эксперимент. Разработаны рекомендации для педагогов. Разработана программа сопровождения.

Ключевые слова: психологическая адаптация, ЗПР, дети с задержкой психического развития, задержка психического развития, психолого-педагогическое сопровождение, общеобразовательные учебные заведения, инклюзивное образование, рекомендации для педагогов.

Проблема помощи детям с задержкой психического развития (ЗПР) приобрела в последние годы особую актуальность. По данным Министерства образования РФ, среди детей, переходящих из младшего в среднее звено школы, 60% относятся к категории риска школьной, соматической и психофизической дезадаптации. Особое место среди этих детей занимают именно дети с задержкой психического развития.

В этой связи приобретают особую важность психологические исследования в области адаптации детей с задержкой психического развития при переходе с I на II (основную) ступень обучения.

Данный период для учащихся с задержкой психического развития является более сложным в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. У них низкая учебная мотивация, низкий уровень развития познавательной потребности, часто наблюдается высокий уровень школьной тревожности (Г. А. Винокурова, 2004). В связи с этим возникла необходимость изучения их особенностей в периоды перехода с одной ступени обучения на другую.

В настоящее время предполагается выход на изучение подростков с ЗПР, обучающихся в разных педагогических условиях: в условиях

школы VII вида, в классах VII вида в общеобразовательной школе, в классах со смешанным составом учащихся (с «ЗПР» и «нормальным развитием»). Ценные научные данные в этом направлении получили отражение в исследованиях Т. Н. Князевой, Н. П. Кондратьевой, И. А. Коневой, Н. В. Масленниковой, Н. Н. Шешуковой, М. А. Суругеиной.

К моменту поступления в 5 класс проблемы развития детей с ЗПР, которые не были преодолены в начальной школе, затрудняют им успешный переход в среднее звено. Это проявляется в различных аспектах их деятельности и поведения: в несформированности необходимых возрастных интеллектуальных функций, низком уровне навыков саморегуляции, нарушении или незрелости мотивационно-потребностной сферы, отставании в развитии многих других личностных параметров развития. Поэтому и по сей день проблема адаптации школьников с ЗПР остаётся одной из центральных проблем при переходе учащихся из начальной в основную школу (Князева Т. Н., 2005).

Исходя из вышесказанного, мы считаем, что проблема психологического сопровождения адаптации младших подростков с задержкой психического развития 10—12 лет при переходе из начальной в основную общеобразовательную школу в сравнении с полноценно развивающимися сверстниками, является важной, принципиально новой, мало изученной и нуждается в специальной разработке.

Нами было проведено исследование и поставлена цель: разработать программу психологического сопровождения адаптации детей с задержкой психического развития при переходе на II (основную) ступень обучения.

Объект исследования — адаптация детей с задержкой психического развития при переходе на II ступень обучения.

Предмет исследования — процесс сопровождения психологической адаптации детей с задержкой психического развития при переходе на II ступень обучения.

Гипотеза исследования: разработка и внедрение программы сопровождения психологической адаптации детей с ЗПР при переходе на II(основную) ступень обучения, приведет к решению проблем эмоционально-личностной сферы, а именно: повышению учебной мотивации, снижению уровня тревожности и адекватному уровню самооценки.

Использовались следующие методы исследования: беседа, анализ документации, анкетирование, анализ продуктов деятельности (рисунков), эксперимент.

Теоретическая значимость работы: результаты исследования расширяют научное представление о психологических аспектах адаптации детей с ЗПР. Впервые разработанная программа доказывает эф-

фективность психологического сопровождения адаптации детей с задержкой психического развития при переходе на II(основную) ступень обучения в общеобразовательном учреждении, что становится основой для новых научных представлений о возможностях данной категории детей.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результат способствует совершенствованию психолого-педагогической работы в общеобразовательном учреждении по сопровождению психологической адаптации детей с задержкой психического развития при переходе на II(основную) ступень обучения. Результаты исследования способствуют повышению профессиональной квалификации педагогов и узких специалистов (психологов, дефектологов, логопедов, социальных педагогов), работающих с детьми, имеющими задержку психического развития и испытывающими трудности в психологической адаптации в средней школе.

Наше исследование, посвящённое адаптации детей с ЗПР при переходе из начальной в основную школу, рассматривает изучение показателей этого процесса и его особенностей у детей с задержкой психического развития 10—12 лет.

Используемые методики:

- Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса,
- Методика «Несуществующее животное» (М. З. Друкаревич),
- Методика «Лесенка» Т. Дембо — С. Я. Рубинштейн,
- Методика изучения мотивации обучения обучающихся 5—11 класса (М. И. Лукьянова, Н. В. Калинина),
- Методика «Я в школе» (Овчарова Р. В.),
- Анкета для родителей по выявлению тревожности у детей (Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко), «Опросник для учителя».

Обследуемая группа — младшие школьники в количестве 60 человек, в возрасте 10—11 лет. Тридцать детей характеризуются нормальным психическим развитием и тридцать детей имеют задержку психического развития. Две группы детей были продиагностированы отдельно.

Учитывая особенности развития детей с ЗПР (утомляемость, неусидчивость, рассеянное внимание и др.) были организованы перерывы в виде игр перед проведением каждой методики.

После знакомства с детьми и установления доброжелательного контакта, был проведён опрос Филлипса на измерение уровня школьной тревожности.

Опрос проводился индивидуально с каждым ребенком по 15—25 минут.

Было выявлено, что у 30% (9 чел.) детей с ЗПР наблюдается высокий уровень тревожности (общая школьная тревожность, страх самовыражения, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу), который проявляется в неуверенности в себе, беспокойстве, страхах, в неадекватном, деструктивном реагировании на тревожный фактор среды. Например, Сергей О. во время обследования часто поправлял рубашку, отводил взгляд, прятал руки под стол; у 40% (12 чел.) детей — повышенный: неуверенность в себе, страх перед ответом учителю; умеренные показатели присутствуют у 30% (9 чел.) детей. Например, Дарья М. утверждает, что ей нравится в школе, она любит отвечать у доски, хоть и есть небольшое волнение.

Больше половины детей с задержкой психического развития давали положительные ответы на утверждения о волнении перед ответом учителю и о страхе выступать перед одноклассниками (общая школьная тревожность, страх самовыражения).

По полученным результатам опроса было выявлено, что школьная тревожность высокого уровня больше характерна для детей с ЗПР, нежели для детей с нормальным психическим развитием.

На следующем этапе исследования детям была предложена методика «Несуществующее животное». Данная методика проводилась в группе. У детей с задержкой психического развития значительно чаще наблюдаются признаки тревожности, чем у детей с нормальным психическим развитием.

У некоторых детей наблюдались также признаки агрессивности в рисунке. В ходе беседы дети утверждали, что их животное дикое, а когти у него чтобы защищаться. Т. е. можно сделать предположение, что агрессивное поведение у большинства детей носит защитный характер.

Таким образом результаты, полученные с помощью проективной методики «Несуществующее животное», подтвердили ранее полученные результаты проведенного опроса Филлипса.

Следующей методикой, предложенной группе детей была методика Т. В. Дембо — С. Я. Рубинштейн.

завышенная самооценка свойственна 60 % (18 чел.) детей с ЗПР, а 30% (9 чел.) детей, например, Сергей О. и Вероника М. считают себя самыми некрасивыми, несчастными, что говорит о заниженной самооценке; средний уровень самооценки по данной методике имеет 10% (3 чел.) детей с задержкой психического развития.

При переходе из младшего в среднее звено, неадекватный уровень самооценки наблюдается у детей, как с задержкой психического развития, так и не имеющих отклонений в психическом развитии.

Однако, на рисунке 3 отчетливо видно, что неадекватный уровень самооценки у детей с ЗПР (90 %) наблюдается чаще, чем у детей с нормальным психическим развитием (60 %).

Далее, детям снова было предложено порисовать. На этот раз им была предъявлена проективная методика «Я в школе». Особенности диагностической процедуры и порядок интерпретации подробно освещены в работах Г. Т. Хоментausкаса.

Было выявлено, что у 63% (19 чел.) детей с задержкой психического развития в рисунках заметны признаки снижения учебной мотивации, что значительно превышает показатели, полученные при обследовании детей с нормальным психическим развитием — 23% (8 чел.).

Следующим этапом нашего исследования было проведение методики изучения мотивации обучения обучающихся 5—11 класса (М. И. Лукьянова, Н. В. Калинина).

Замечено, что одинаковое количество детей, а именно 10% (3 чел.) детей с нормальным психическим развитием и с задержкой психического развития имеют первый уровень школьной мотивации. Никита Я., Данил М. четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки. В рисунках на школьную тему они изображают учителя у доски, процесс урока, учебный материал и т. п.

Второй уровень наблюдается у 16% (5 чел.) детей с ЗПР. Подобный уровень мотивации является средней нормой.

Третий уровень наблюдается у 20% (6 чел.) детей с ЗПР. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает. В рисунках на школьную тему ученики изображают, как правило, школьные, но не учебные ситуации.

Четвертый уровень наблюдается у 37% (11 чел.) детей с ЗПР, что говорит о низкой школьной мотивации. Например, Рома Н., Дмитрий И., Артем И. в рисунках на школьную тему изображают игровые сюжеты, хотя косвенно они связаны со школой.

Пятый уровень наблюдается у 17% (5 чел.) детей с ЗПР, что свидетельствует о негативном отношении к школе, школьной дезадаптации. Рисунки детей не соответствуют предложенной школьной теме, а отражают индивидуальные пристрастия ребенка.

Для получения дополнительных и уточнения уже имеющихся данных использовался метод анкетирования. Было выявлено, что среди детей с задержкой психического развития, родители отмечают у 60% (18 чел.) высокий уровень тревожности. Например, мама Дениса М. отметила, что ребенок постоянно говорит о возможных неприятностях, часто беспокоится о школьных делах.

В то время, как среди нормальных детей всего у 30% (9 чел.) был отмечен высокий уровень тревожности.

Исходя из полученных результатов исследования особенностей психологической адаптации детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и опираясь на труды У. В. Ульянковой, К. С. Князевой Т. Н., Лебединской, В. И. Лубовского, С. Г. Шевченко, Г. М. Андреевой, Л. С. Выготского, Л. И. Уманского, Т. В. Залевского, А. В. Карпова и др. исследователей, нами было выявлено, что у детей с ЗПР чаще, чем у их нормально развивающихся сверстников наблюдается неадекватная самооценка, высокий уровень тревожности и снижена школьная мотивация. Психологические и церебрально-органические особенности таких детей влияют на процесс психологической адаптации в целом и требуют большого внимания со стороны специалистов.

Часто оказывается, что педагоги даже не знают о таких особенностях детей, вступают в конфликты и т. д. Поэтому были разработаны рекомендации, которые возможно окажут помощь педагогам в работе с детьми, имеющими задержку психического развития. Отдельно разработаны рекомендации классному руководителю и педагогам-предметникам по рассказыванию детей в классе, осуществлению связи с психологом и родителями, проведению бесед с учениками и устранению конфликтов в классе, созданию доброжелательной атмосферы, а также особенностям проведения уроков с детьми с ЗПР (по темпу, способах подачи материала, организации).

Для решения проблем, возникающих в адаптационный период необходимо создание благоприятной среды для ребенка, с учетом его индивидуально-личностных и физиологических особенностей, а также объединение усилий педагогов, медицинских работников, психологов. Особая роль здесь принадлежит психологическому сопровождению адаптации детей при переходе с I на II ступень обучения (Т. А. Голубева, Е. Н. Кисельникова, Л. Г. Попова, С. Т. Посохова, И. В. Розов, С. В. Чебарыкова и др.).

При определении путей психологического сопровождения адаптации детей с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы мы опирались: на положение о единстве закономерностей развития в условиях онтогенеза и дизонтогенеза; положение о многофакторности возникновения большинства нарушений, на результаты, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента.

Опираясь на модели психологического сопровождения У. В. Ульянковой, Е. Г. Коблик, Т. Н. Князевой, А. В. Микляевой, П. В. Румянцевой нами разработана программа, предназначенная для проведения

занятий с группой подростков 10—11 лет с ЗПР, испытывающими трудности в адаптации к 5 классу.

Цель программы — способствовать психологической адаптации пятиклассников с ЗПР к условиям средней школы.

Программа рассчитана на 34 занятия продолжительностью 30 минут. Занятия с учащимися проводятся 1—2 раза в неделю в форме тренинга. Сроки реализации программы: январь — май 2017 года.

В подгруппе должно быть от 6 до 8 человек.

Ожидаемые результаты:

- Умение самостоятельно проявлять активное участие и сотрудничать со сверстниками в дискуссиях;
- Умение владеть своими эмоциями;
- Овладение адекватным уровнем самооценки;
- Повышение учебной мотивации;
- Овладение навыками уверенного поведения;
- Достижение внутригруппового сплочения.

Нами выделены следующие направления: психологическая диагностика, консультативная работа с родителями и педагогами (она связана с обсуждением результатов проведенной диагностики, конкретным запросом педагога или родителя в связи с проблемами обучения, общения, психического самочувствия), методическая работа; психокоррекционная работа (направлена на оказание помощи детям, испытывающим трудности в школьной адаптации).

Формой подведения итогов реализации программы является педагогический совет с участием родителей в апреле 2017 года.

Нелли Владимировна Иванова

Учитель, ГКОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 11»; 620057, Россия, г. Екатеринбург, ул. Даниловская, 2Д; e-mail: schooln89@mail.ru.

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НЕСЛЫШАЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ

Аннотация. Рассмотрены тестовые задания как средство формирования универсальных учебных действий. Описаны виды тестов, формы. Приведены примеры тестов для обучающихся 4 класса.

Ключевые слова: тестирование, система тестирования, критериально ориентированные тесты, универсальные учебные действия, младшие школьники, сурдопедагогика, дети с нарушениями слуха, нарушения слуха, глухие дети, тестовые задания.

Основным требованием современной начальной школы с переходом на ФГОС НОО выступает личностное развитие ребенка и формирование универсальных учебных действий.

Мои обучающиеся не могут обучаться в массовой школе из-за нарушений функции слуха. Для успешного существования в современном обществе детям с нарушенным слухом необходимо формировать универсальные учебные действия, чтобы исключить трудности вхождения в социум, научить общаться со сверстниками и слышащими людьми.

Основной целью работы, как учителя индивидуальной слуховой работы, является развитие нарушенной слуховой функции и формирование произносительной стороны устной речи у неслышащих обучающихся.

Концепция развития универсальных учебных действий созданная на основе системно — деятельностного подхода (Л. В. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин), позволяет выделить главные результаты обучения и воспитания, выраженные в терминах универсальных учебных действий, как показатели гармоничного развития личности, обеспечивающие широкие возможности обучающихся знаниями, умениями, навыками, компетентностями личности, способностью и готовностью к познанию мира, обучению, сотрудничеству, самообразованию и саморазвитию.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означают умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и

самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта (А. Г. Асмолов).

На индивидуальных занятиях осуществляется развитие личностных, познавательных, регулятивных, метапредметных универсальных учебных действий. Но важное значение придается развитию коммуникативных универсальных учебных действий у неслышащих обучающихся — способности осуществлять общение в разных видах учебной и внеурочной деятельности на основе устной речи, моделировать собственные высказывания с учетом ситуации общения и речевых партнеров, выражать собственные мысли и чувства в простых по форме устных высказываниях в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами русского языка, активно участвовать в диалоге при использовании знакомой лексики разговорного и учебно — делового характера, выражать в устных высказываниях непонимание при затруднении в восприятии речевой информации, говорить достаточно внятно и выразительно, реализуя сформированные произносительные умения.

Считаю, что универсальные учебные действия у школьников с нарушенным слухом будут формироваться наилучшим образом в процессе выполнения тестовых заданий.

На занятиях используются различные виды тестов: по форме, по способу предъявления (с предъявлением готового ответа, с предъявлением ответа в краткой форме, с предъявлением развернутого ответа), по цели назначения, по виду деятельности, по месту использования, по объему содержания и времени проведения (стартовый контроль, тематические тесты, итоговый контроль, промежуточная аттестация, итоговая аттестация)

В школьной практике обучающимся предлагаются тестовые задания в следующих формах: тесты закрытого типа (задания с выбором верного ответа из набора предлагаемых); тесты открытого типа (ввод предполагаемого ответа на задание самим тестируемым); тесты комбинированного типа (задания с выбором и вводом правильного ответа). Работа над тестовыми заданиями проводится, как: самостоятельная работа, тренировочная работа.

Существуют требования к структуре теста для неслышащих обучающихся, к комплекту заданий, которые в него войдут:

- составлению заданий должен предшествовать анализ программы по предмету;
- язык теста, инструкции, должны соответствовать языку, инструкциям учебника (подчеркни, вставь, допиши, найди и т. п.);

- структура заданий должна определяться значимостью изученного материала;
- формулировки заданий должны быть разнообразны;
- должны быть сформулированы цели и тема, определено время применения теста;
- процесс проведения теста должен быть задан в виде однозначного алгоритма (заполнение пропусков, выбор ответа из предложенных вариантов);
- тестовые задания должны легко читаться;
- тестовые задания должны быть независимыми;
- формулировка заданий не должна содержать двусмысленности;
- тестовые задания должны выполняться без громоздких вычислений;
- постановка вопроса и предлагаемые варианты ответов должны максимально исключать возможность угадывания ответа;
- тестовые задания, предполагающие выбор одного из предложенных ответов, должны содержать 3-5 вариантов ответов, подобранных по возможности так, чтобы наиболее характерные для данного случая ошибки были в них учтены.

В 4 классе по формированию произносительной стороны устной речи изучаются темы: деление слов на слоги, звуковой состав слова, словесное ударение, артикуляция звука, логическое ударение, деление звуков на гласные и согласные, безударное О, непроизносимые согласные, оглушение звонких согласных на конце слов, дыхательные паузы, эмоциональность речи.

И какие задания тестов для учащихся 4 класса можно привести, например: сосчитай слоги в слове; подбери слово к ритму; выбери верный ответ; найди ошибки в артикуляции звука (в расстановке ударения); угадай звук по описанию; выбери предложение с правильно выделенным логическим ударением; найди слово по количеству в них гласных и согласных; подбери картинку к правилу орфоэпии; какое предложение подходит к данному выражению лица, назови картинки; к какому правилу подходят эти слова; найди слово, в котором 2 гласных звука, 4 согласных звука; выбери слова, не подходящие к правилу.

В результате тестирования видно, что не усвоил на уроке обучающийся, не понял, не провел ассоциацию, не смог внятно и слитно прочитать, неправильно поставил ударение, и уже исходя из этого, строятся следующие занятия. Работа с тестами заставляет обучающихся думать, сравнивать и выбирать (коррекция мышления), вспоминать и зрительно и на слух (коррекция и развитие памяти и слуховой памяти), при работе с опорными словами идет коррекция внимания. Большое

количество тестов оречевляется, что необходимо для артикуляционной моторики ребенка.

В своей работе пришли к выводу, что не все тестовые задания приемлемы для неслышащих обучающихся, особенно с большой смысловой и понятийной нагрузкой. Не все необходимые характеристики можно получить средствами тестирования для неслышащих обучающихся. Отсюда следует, что тестирование должно обязательно сочетаться с другими (традиционными) формами и методами обучения для развития УУД.

При систематической работе в начальных классах тесты помогают обучающимся в старших классах с легкостью выполнять промежуточную и итоговую аттестацию. При использовании тестов прослеживается динамика познавательных и коммуникативных УУД у обучающихся.

Тестовые задания обеспечивают возможность получить достаточно оперативную информацию о результатах усвоения учащимися учебного материала и в соответствии с этим продолжить коррекционную работу.

Литература

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий. М. : Центр тестирования, 2002.
2. Аванесов В. С. Формы тестовых заданий : учеб. пособие. М. : МИСиС, 1991. 35 с.
3. Бенеш Н. И. Тесты для начальной школы. Арман-ПВ, 2004.
4. Иванова Л. Ф. Современные подходы к контролю обученности учащихся // Дидакт. 2002. № 2. С. 47—53.

Анна Андреевна Ивкина

*Студентка 4 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.
Научный руководитель: Наталья Евгеньевна Горбунова, ст. преподаватель, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.*

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. Сформированность навыков общения является одним из основных условий развития ребенка. В статье рассматривается проблема сформированности навыков общения у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью. Представлены данные экспериментального исследования о сформированности навыков общения со сверстниками у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Ключевые слова: общение детей, навыки общения, межличностное взаимодействие, общение со сверстниками, дошкольная олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, дошкольники, межличностные отношения.

Общением является сложный многоплановый процесс установления и развития контактов и связей между людьми. Он порождается потребностями в совместной деятельности и содержит в себе обмен информацией и выработку единой стратегии взаимодействия.

Изучение специфики общения детей дошкольного возраста с умственной отсталостью с окружающими имеет большое значение для понимания своеобразия формирования их психики (Д. Й. Аугене, Д. И. Бойков, Л. М. Шипицына и др.). Сформированность навыков общения рассматривается в качестве одного из основных условий развития ребенка, важнейшего фактора формирования его личности. Изучением сформированности навыков общения со сверстниками занимались такие ученые как Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, М. И. Лисина, Д. Б. Эльконин и др. В их исследованиях обращается внимание на то, что в возникновении потребности общения со сверстниками у детей дошкольного возраста важную роль играет накопление ими социального опыта. Общение со сверстниками является проявлением коммуникативных способностей, индивидуально-психологических особенностей личности, которые обеспечивают эф-

фективность общения и совместимость с окружающими ребенка людьми.

В дошкольном возрасте потребность в общении со сверстниками становится одной из главных, ребенок знает, что ему нужны другие дети, и предпочитает их общество. Общение со сверстниками начинает занимать все большее место в жизни ребенка.

Общение со сверстниками у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью складывается иначе, чем у нормально развивающихся детей. У них отсутствуют средства общения, и они не понимают ситуации, которые отображаются в игре. Это приводит к тому, что дети с умственной отсталостью в большинстве случаев оказываются отверженными коллективом сверстников.

У детей дошкольного возраста с умственной отсталостью отсутствует выраженный интерес к явлениям физического мира, что определяет однообразные познавательные контакты и их поверхностный характер. Низкий уровень познавательной активности детей дошкольного возраста с умственной отсталостью определяет качественное своеобразие познавательных мотивов: их неустойчивость, а также отсутствие относительно широких и глубоких интересов к явлениям окружающего мира. Без специального обучения у детей с умственной отсталостью не развивается предметная деятельность, не складываются дословесные виды общения с окружающими и не возникает речевой активности. Данная проблема уже рассматривалась в публикациях специалистов [Андреева 2014], [Катаева, Стребелева 2005]

Для успешного обучения и воспитания детей дошкольного возраста с умственной отсталостью, для дальнейшего углубления психолого-педагогической стороны изучения умственной отсталости, поиска путей и средств коррекции отклонений в развитии этих детей важно выявление у них характерных особенностей формирования навыков общения.

Было проведено экспериментальное исследование на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения — детского сада компенсирующего вида № 203 г. Екатеринбург. Экспериментальная выборка состояла из 12 детей с умственной отсталостью подготовительной к школе группы, возраст 6 — 7 лет. По данным анализа медико-педагогической документации и заключения ПМПК, у всех детей констатируется легкая степень умственной отсталости.

В исследовании использовались диагностические методики: «Особенности высказывания детей 3 — 6 лет» (по В. Богомолу), «Схема наблюдения» (по М. Я. Басову), «Диагностика развития общения со сверстниками» И. А. Орловой, В. М. Холмогоровой, «Опросник для воспитателя: отношение ребенка к сверстникам» Н. В. Нижегород-

цевой, В. Д. Шадрикова, «Изучение коммуникативных умений» Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной.

Анализ результатов исследования сформированности навыков общения со сверстниками у детей экспериментальной группы показал:

- у детей экспериментальной группы значительно преобладают высказывания, включенные в их игру (о самой игре, о действиях в ней), а по отношению друг к другу высказываний зафиксировано меньше всего;

- для большинства детей характерны низкий (58%) и средний (42%) уровни развития навыков общения. Не было выявлено высокого уровня развития навыков общения;

- у детей экспериментальной группы, в основном, трудности в общении обусловлены неумением устанавливать контакты со сверстниками (75%);

- большинство детей плохо взаимодействуют друг с другом, не умеют договариваться (67%). К результату своей деятельности они относятся равнодушно (67%). Взаимопомощь практически не осуществляют (83%).

Можно сделать вывод, что детям дошкольного возраста с умственной отсталостью полноценному взаимодействию со сверстниками препятствуют: низкий уровень навыков общения, неумение устанавливать контакты, сниженная потребность в общении, несформированность речевого общения и особенности поведения (незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм).

Таким образом, необходим дальнейший поиск эффективных путей формирования и коррекции навыков общения со сверстниками у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Литература

1. Андреева К. А. Коммуникативные способности дошкольников с умственной отсталостью // Молодой ученый. 2014. № 2. С. 715—718.
2. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 208 с.

Екатерина Валерьевна Ищенко

Студентка 4 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

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

СОЦИАЛЬНЫЕ БАРЬЕРЫ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

Аннотация. Рассмотрены социальные барьеры детей с синдромом дефицита внимания при установлении межличностных отношений с окружающими. Социальные барьеры были выделены при помощи теоретического анализа литературы.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания и гиперактивности, гиперактивные дети, межличностные отношения, социальные барьеры.

В МКБ-10 синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) описывается как, одно из распространенных психоневрологических расстройств в детском возрасте, проявляющееся трудностями концентрации внимания, нарушениями обучения, а также сложностями обработки внутренней и внешней информации и стимулов. СДВГ проявляется в непоседливости, повышенной двигательной активности, невнимательности [6]. По мнению В. Б. Никишиной, Г. К. Труфановой и др. гиперактивные дети чаще всего являются инициаторами межличностных конфликтов, они испытывают повышенную тревожность, агрессию, раздражительность, негативизм и чувство вины. Таким образом, больше половины детей с гипердинамическим синдромом имеют значительные трудности в коммуникации [8; 9], что может быть причиной затруднения социализации. С другой стороны, социальная дезадаптация у данной категории может быть основой деформаций и нарушения формирования социальной сферы. Вышесказанное стало основанием для формулировки цели исследования: анализ барьеров коммуникации у детей с СДВГ как факторов социальной дезадаптации.

В процессе теоретического анализа были изучены литературные источники по проблеме общения детей с СДВГ. В результате удалось определить коммуникативные барьеры, обусловленные спецификой дизонтогенеза: недостаточное внимание при коммуникации; барьер отражения; информационные перегрузки; барьеры обращения как специфической формы отношения. Рассмотрим их более подробно.

Одним из барьеров общения, как указывает И. И. Аминов, Г. М. Андреева, В. Г. Крысько и другие, является недостаточное внимание при коммуникации. Для детей с СДВГ характерен чрезмерный уровень активности нервной системы, что приводит к снижению внимания в целом, а так же и при общении. В результате возникают сложности с пониманием партнера по общению, трудности понимания темы коммуникативного взаимодействия, появляется тенденция к соскальзыванию, не улавливается суть разговора [1; 2; 4].

По мнению выше указанных авторов, барьер отражения возникает в результате искаженного восприятия: себя, партнера и ситуации. Ошибки восприятия приводят к неадекватной линии поведения в коммуникативном контакте. В результате повышается риск возникновения конфликтов. Например, ребенок указанной категории не может критично оценить свои социальные реакции и по этому претензии и недовольство со стороны других детей воспринимает с обидой, и иногда и с агрессией [1; 2; 4]. Таким образом, барьер отражения является первопричиной трудностей в построении межличностных отношений, как в эмоциональном плане, так и в коммуникативном.

В литературе описан еще один барьер — информационные перегрузки в коммуникативных контактах (А. А. Леонтьев и др.). СДВГ характеризуется высоким уровнем истощаемости внимания, а огромное количество раздражителей: зрительных, слуховых, тактильных и других, поступающих из вне, приводят к сенсорной перегрузке, что вызывает снижение мозговой активности и приводит к неадекватности восприятия необходимой информации, в том числе и в ситуациях социального взаимодействия [5].

Барьеры обращения как специфической формы отношения. В. Н. Мясищев описал возникновение этих барьеров: — при формах обращения, которые ведут к кооперации, сотрудничеству и т. д.; — при формах обращения ведущих к непродуктивному общению [7]. У данной категории детей возникает много трудностей как на уровне бытового взаимодействия, так и на более глубоком уровне межличностного отношения [9], что приводит к непродуктивному общению и возникновению конфликтных ситуаций.

Таким образом, трудности коммуникации у детей с СДВГ обусловлены как патологическими механизмами, так и нарушением социализации. Изучение данных феноменов имеет огромное значение для выбора адекватных направлений и технологий коррекций и оптимизации социального развития при СДВГ.

Литература

1. Аминов И. И. Психология делового общения : учеб. пособие. М. : Омега-Л, 2010. 304 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. М. : Аспект Пресс, 2010. 368 с.
3. Брызгунов И. П., Касатикова Е. В. Непоседливый ребенок, или Все о гиперактивных детях. М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. 96 с.
4. Крысько В. Г. Социальная психология: базовый курс : учеб. 4-е изд. М. : Юрайт, 2014. 560 с.
5. Леонтьев А. А. Психология общения. М. : Эль-Фа, 2005. 96 с.
6. Международная классификация болезней = МКБ (Краткий вариант, основанный на Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, 10-го пересмотра, принятой 43-й Всемирной ассамблеей здравоохранения). СПбГУ : РАМН, 1999. 741 с.
7. Мясищев В. Н. Психология отношений. М. : МПСИ, 2005. 158 с.
8. Никишина В. Б., Петраш Е. А. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей : практическое руководство. СПб. : Речь, 2013. 192 с.
9. Труфанова Г. К. Проблема межличностных отношений у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью // Специальное образование. 2014. № 2. С. 50—56.

Анастасия Анатольевна Карачинова

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

Научный руководитель: Елена Викторовна Хлыстова, канд. психол. наук, доц. каф. специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ
ОБУЧАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Аннотация. Произведена оценка развития эмоциональной сферы обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития. Используются следующие методы и приемы исследования: метод экспертных оценок Д. В. Журавлев, метод наблюдения К. М. Гуревич, Е. М. Борисова, методики «Несуществующее животное» М. З. Дукаревич, «Страхи в домиках» А. И. Захаров, М. Панфилова, «Лесенка» С. Г. Якобсон, В. Г. Щур, Тест Р. Темпл, М. Дорки, В. Амен, Анкета для родителей Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, эмоциональные состояния, задержка психического развития, ЗПР, дети с задержкой психического развития, дошкольники.

Проблема эмоциональной сферы в развитии обучающегося дошкольного возраста очень актуальна, так как эмоциональное воспитание и развитие является опорой, на которой закладываются человеческая личность. Еще К. Д. Ушинский и Л. С. Выготский подчеркивали уникальность эмоционального развития воспитания обучающегося дошкольного возраста [1]. Эмоции оказывают влияние на все высшие психические функции: мышление, память, восприятие, внимание, воображение, а также на волевые процессы. Поэтому вопрос развития эмоциональной сферы и роли эмоций в возникновении мотивов поведения обучающегося является важной и сложной проблемой в педагогике и психологии. А. В. Запорожец, К. Э. Изард, А. Д. Кошелева, описывают причины возникновения проблем в эмоциональной сфере и связывают это с дефицитом волевого усилия и положительных эмоций [2].

Итак, с одной стороны, обучающимся необходимо научиться управлять эмоциями и осознавать их, а с другой стороны так же необходимы яркие эмоциональные впечатления. Поэтому коррекцию и

формирование эмоциональной сферы можно рассматривать как одну из наиболее приоритетных задач развития обучающегося дошкольного возраста.

У обучающихся с задержкой психического развития развитие эмоциональной сферы происходит несколько иначе, чем у обучающихся с нормой развития.

К. С. Лебединская выделила и дала характеристики четырем основным типам задержки психического развития: конституционального характера, соматогенного характера, психогенного характера, церебрально-органического характера.

Все четыре типа имеют свои особенности, но общей чертой всех типов является эмоциональная незрелость и нарушение познавательной деятельности обучающихся. Рассмотрим их подробнее. Обучающиеся с задержкой психического развития соматогенного характера часто испытывают тревогу и страхи в связи со своим нестабильным соматическим состоянием. Обучающиеся с задержкой психического развития конституционального генеза имеют общую эмоциональную незрелость. Обучающиеся с задержкой психического развития психогенного характера имеют проблемы с контролем над своими эмоциями. А обучающиеся с задержкой психического развития церебрально-органического генеза имеют общие повреждения в эмоциональной сфере, могут быть склонны к аффективным вспышкам из-за органического поражения центральной нервной системы [3].

С целью обследования состояния эмоциональной сферы обучающихся с задержкой психического развития был проведен констатирующий этап экспериментально-исследовательской работы.

Экспериментальная часть была выполнена на базе детского сада г. Каменска-Уральского, № 12 комбинированного вида. В качестве экспериментальной группы выступили дети подготовительной группы с задержкой психического развития в количестве пятнадцати человек. В качестве методов исследования эмоциональных состояний детей были задействованы: тест Р. Темпл, М. Дорки, В. Амен для исследования личностной тревожности, методика «Лесенка» С. Г. Якобсон, В. Г. Щур для изучения самооценки обучающегося; методика «Несуществующее животное» М. З. Дукаревич для исследования агрессивных эмоциональных состояний; методика «Страхи в домиках» А. И. Захаров, М. Панфилова для выявления страхов; анкета для родителей Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко для выявления тревожного ребенка.

После обработки и интерпретации диагностических данных удалось выявить группу дошкольников с высоким и средним уровнем

тревожности — 7 человек, с низкой и заниженной самооценкой — 8 человек, с завышенной самооценкой — 5 человек, с признаками агрессии — 4 человека, с повышенным количеством страхов — 7 человек. Тест тревожности Р. Теммпл, М. Дорки, В. Амен показал, что количество обучающихся с низким уровнем тревожности в данной группе составило 53%, обучающихся со средним уровнем тревожности 33%, с высоким уровнем тревожности 14%. Методика «Лесенка» позволила определить уровень самооценки обучающихся: с низкой самооценкой 14%, с заниженной самооценкой 40%, обучающихся с самооценкой, соответствующей возрастной норме 14%, с завышенной самооценкой 32%. Методика «Несуществующее животное» показала такие результаты: нет признаков агрессивности у 73% обучающихся, присутствуют признаки агрессии у 20% обучающихся, ярко выражена агрессивность у 7% обучающихся. Анкета по выявлению тревожного ребенка позволила выявить уровень тревожности детей, исходя из наблюдений за обучающимися их родителей. Обучающихся с низким уровнем тревожности 67%, обучающихся со средним уровнем тревожности 20%, обучающихся с высоким уровнем тревожности 13%. Методика «Страхи в домиках» показала такой результат: кол-во страхов ниже возрастной нормы испытывает 33% обучающихся, кол-во страхов соответствует возрастной норме у 20% обучающихся, кол-во страхов выше возрастной нормы испытывает 47% обучающихся.

По результатам анкетирования родителей на выявление тревожного ребенка у пяти человек показатель уровня тревожности совпал с показателями теста тревожности Р. Теммпл, М. Дорки, В. Амен, а у двух обучающихся дал результат «низкого уровня тревожности».

Проанализировав полученные данные, можно сделать вывод, что эмоциональная сфера детей имеет ряд негативных эмоциональных состояний. Это определяет направленность последующей коррекционной работы. В качестве коррекционного воздействия на эмоциональную сферу обучающихся с целью оптимизации эмоциональных состояний предполагается составить коррекционную программу с использованием метода сказкотерапии.

Литература

1. Выготский Л. С. Учение об эмоциях // Собр. соч. М., 1984. Т. 4.
2. Изард К. Э. Психология эмоций : пер. с англ. СПб. : Питер, 2008. 464 с.
3. Мамайчук И. И., Ильина М. Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. СПб. : Речь, 2004. 352 с.

Татьяна Валерьевна Княгницкая

Учитель, ГКОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 11»; 620057, Россия, г. Екатеринбург, ул. Даниловская, 2Д; e-mail: schooln89@mail.ru.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ И НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Аннотация. Рассмотрены особенности формирования навыков гигиены и самообслуживания у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития.

Ключевые слова: нарушения интеллекта, интеллектуальные нарушения, дети с нарушениями интеллекта, адаптация детей, младшие школьники, социализация детей, практические умения, практические навыки, навыки самообслуживания, самообслуживание, гигиена детей, олигофренопедагогика.

Современное развитие общества, интеграционные процессы в педагогической науке и практике требуют совершенствования условий обучения и воспитания детей с различными образовательными потребностями и потенциальными возможностями. В каждой стране есть дети с отклонениями в развитии, которые нуждаются в особых формах обучения и воспитания. Вопросы оказания специальной помощи таким детям весьма актуальны.

Россией ратифицирован ряд международных и внутренних правовых актов: «Конвенция о правах ребенка ООН» (1989), которая указывает на то, что неполноценный в умственном или физическом отношении ребенок должен вести достойную жизнь. «Декларация о правах умственно отсталых лиц» (1971) признает необходимость оказания им помощи в развитии способностей в различных областях деятельности и содействия (по мере возможности) во включении их в обычную жизнь общества.

В президентской программе «Дети России» определены дополнительные мероприятия и разработаны новые целевые программы. Целью этой программы является создание благоприятных условий для жизнедеятельности детей, обеспечение их социальной защищенности.

Нарушения развития таких познавательных процессов, как произвольное внимание, память, мышление, а так же специфика и дефицитарность речевой деятельности в сочетании с низкой познавательной

активностью, является причиной того, что у детей с интеллектуальным дефектом, позже, чем у нормально развивающихся сверстников, формируются жизненно необходимые практические умения и навыки, которые лежат в основе развития личности.

Практические умения и навыки умственно отсталых школьников исследовала Зак Г. Г. и установила, что сформированность их зависит от методически правильного обучения (2002). Навык — частично автоматизированное действие. Он формируется в результате — многократных повторений, упражнений и характеризуется высокой степенью усвоения, а также отсутствием поэтапного контроля. Навыки определяют содержание действий человека, предписывают, что он должен делать в той или иной ситуации; когда человек не осознает, как он выполняет действие (умывается, одевается), оно совершается само собой (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина, 1997).

В работе «Концептуальные положения развития специального образования в регионе: от теоретических моделей к практической реализации» В. В. Коркунов приводит модель формирования навыков, которая называется «Прямое обучение мастерству» (America 2000. An Education Strategy, 1991), практикуемую в американской педагогике. Она имеет следующее содержание:

- учитель обучает каждого ребенка учебным навыкам, направляет и контролирует их действия;
- использует поэтапно распределенный и тщательно разработанный материал для выработки навыка;
- выдвигает цель работы и добивается от ученика ее полного осознания, демонстрируя конечный результат;
- обучает навыку, пока не наступит полное овладение им;
- постоянно управляет достижениями ребенка, используя возможные в каждом отдельном случае стимулы, закрепляющие положительный момент. В. В. Коркунов (1998).

В процессе формирования культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания, необходимо соблюдать следующие условия:

- осуществление индивидуального подхода;
- соблюдение режима дня, предусматривающего разумное чередование различных видов деятельности и способствующего формированию навыков гигиены и самообслуживания;
- систематическое проведение разъяснительной работы по каждому заданию;
- осуществление тщательного и систематического контроля за результатами выполнения задания;

- на занятиях проводить обучение знаниям, умениям, навыкам, которые затем закрепляются в повседневной деятельности детей, в режимных моментах;
- для поощрения детей, поддержания у них желания совершенствовать свои умения, навыки используются разнообразные поощрения, награды, призы, подарки;
- для отработки того или иного умения проводятся короткие занятия с частной целью, например, научить вытирать полотенцем руки или брать ложку со стола, уметь ее держать во время еды.

Наибольший эффект по формированию навыков самообслуживания в коррекционно-педагогической работе с умственно отсталыми детьми дает использование наглядно-практических методов обучения. Одной из главных форм практического метода является игровая деятельность.

Таким образом, гигиенические навыки и навыки самообслуживания вырабатываются у таких детей путем многократных упражнений и повторений. Умственно отсталые дети в силу особенностей их развития не могут самостоятельно приобретать знания и умения. Необходимо коррекционно-развивающую среду умственно отсталых детей в условиях школы-интерната, создать приближая к условиям проживания к домашним, проводя занятия по формированию навыков самообслуживания и гигиены систематически, постепенно увеличивая объем и степень трудности, закрепляя полученные знания, умения, навыки на занятиях, в повседневной жизни школьников, во всех режимных моментах можем повысить самостоятельность детей, а значит и дальнейшую социализацию и интеграцию в обществе.

Литература

1. Дети с отклонениями в развитии (ограничение олигофрении от сходных состояний) / под ред. М. С. Певзнер. М. : Просвещение, 1966.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология : науч. изд. / под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика-Пресс, 1966. 534 с.
3. Дульнев Г. М. Вопросы коррекции развития умственно отсталых детей в процессе обучения // Коррекционная роль обучения во вспомогательной школе. М. : Педагогика, 1971. С. 3—10.
4. Зак Г. Г. Внеклассные формы работы как дополнительное условие повышения самостоятельности при формировании социально-трудовых навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2001. 22 с.
5. Коркунов В. В. Организация и содержание трудового воспитания во вспомогательной школе : метод. рекомендации. Свердловск, 1986.
6. Коркунов В. В. Формирование у учащихся вспомогательной школы умения работать в трудовом коллективе // Дефектология. 1985. № 6. С. 41—44.

Юлия Павловна Ковригина

Студентка 4 курса, ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»; 454080, Россия, г. Челябинск, пр-т Ленина, 69; e-mail: postbox@csru.ru.

Научный руководитель: Виктория Сергеевна Васильева, канд. пед. наук, доц. кафедры СПП и ПМ ФГБОУ ВПО «ЮУрГГПУ», Челябинск, Россия

ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В данной статье представлен количественный анализ особенностей внимания детей с задержкой психического развития. В работе применялись следующие методы исследования: теоретический анализ литературы по изучаемой проблеме, наблюдение, сравнение, анализ полученных данных, обобщение.

Ключевые слова: задержка психического развития, дети с задержкой психического развития, внимание детей, ЗПР, диагностические методики, свойства внимания.

Диапазон нарушений развития психики у детей довольно обширен, но гораздо чаще наблюдается задержка психического развития (ЗПР).

При такой форме нарушенного развития как ЗПР, недостаточный уровень развития внимания — одна из значительных и видимых особенностей познавательной деятельности [1].

Л. С. Выготский отмечал, что психические процессы могут быть полноценно развиты исключительно при условии сформированности внимания.

Овладение детьми с ЗПР программным материалом образования в полном объеме, предполагает достаточную степень сформированности важнейших познавательных процессов, где внимание занимает базисное положение, так как уровень его развития является одним из условий эффективности любого вида деятельности и формирования личности в целом. Именно поэтому важно правильно диагностировать особенности внимания, а так же определить содержание коррекционной работы.

О. П. Денисова отмечает, что главная особенность протекания психических процессов выражается в их избирательном, направленном характере. Этот избирательный, направленный характер психической деятельности связывают с таким свойством психики, как внимание [3].

Л. Н. Блинова описывает внимание как особое состояние активного человека в виде направленной сосредоточенности на каком-либо объекте [1].

А. Г. Маклаков рассматривает внимание как направленность и сосредоточенность психической деятельности на чем-либо определенном [6].

Сложная динамика психической жизни человека проявляется в основных свойствах внимания: концентрация, устойчивость, распределение, объем, переключение [5].

В психолого-педагогических исследованиях их внимание характеризуется: ограниченным объемом, снижением степени сосредоточенности на каком либо объекте, т. е. снижением концентрации внимания, его неустойчивость, слабое распределение и инертность внимания, выражающаяся в снижении способности переключать внимание с одного объекта или вида деятельности на другой.

Для изучения свойств внимания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития нами были подобраны задания, с учётом возрастных особенностей детей:

1) Методика «Треугольники», оценка уровня развития переключаемости внимания [2].

2) Методика «Расставь точки» — объем внимания [4]

3) Методика «Перепутанные линии» — установление уровня развития концентрации и устойчивости внимания [7].

4) Методика «Проставь значки» — оценка переключения и распределения внимания ребенка [4].

Диагностическое исследование было проведено с десятью детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Из общего анализа, следует, что высокий и выше среднего показатели (по 20 %) наблюдаются только у переключаемости внимания.

Средний уровень отмечается во всех свойствах кроме распределения и занимает около 30 %.

Показатель ниже среднего преобладает у распределения внимания — 70 %, затем у объема — 40 % и по 20 % — устойчивость, концентрация, переключаемость.

Низкий уровень характерен для всех свойств, в большей степени для устойчивости и концентрации (по 50 %), а так же объема, распределения и переключаемости (по 30 %).

Общий анализ результатов свидетельствует о необходимости коррекционной работы, направленной на развитие всех свойств внимания у детей с задержкой психического развития.

Таким образом, по результатам нашего исследования, у детей с ЗПР отмечаются достоверно более низкие показатели уровня развития внимания по сравнению с нормативно развивающимися детьми. Это свидетельствует о важности проведения с ними коррекционных мероприятий. Для своевременного развития внимания и способности управлять им, детям старшего дошкольного возраста необходимы специальные упражнения и занятия.

Литература

1. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития : учеб. пособие. М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. 136 с.
2. Гавриков К. В., Глазачев О. С., Бердникова Т. К. Система медико-педагогического контроля готовности и адаптации детей шестилетнего возраста к обучению в школе : информационно-метод. письмо. Волгоград, 1988.
3. Денисова О. П. Психология и педагогика : учеб. пособие. 2-е изд. М. : Флинта : НОУ ВПО «МПСИ», 2011. 240 с.
4. Истратова О. Н. Психологическое тестирование детей от рождения до 10 лет. Ростов н/Д : Феникс, 2008. 317, [1] с. : ил. (Психологический практикум).
5. Коломинский Я. Л. Человек: психология : кн. для учащихся ст. классов. 2-е изд., доп. М. : Просвещение, 1986. 223 с.: ил.
6. Маклаков А. Г. Общая психология. СПб. : Питер, 2001. 592 с.: ил. (Сер. «Учебник нового века»).
7. Осипова А. А., Малашинская Л. И. Диагностика и коррекция внимания : программа для детей 5—9 лет. М. : Сфера, 2004. 104 с.

Дарья Сергеевна Козлова

*Студентка 3 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.
Научный руководитель: Светлана Олеговна Брызгалова, канд. пед. наук, доц.,
Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург,
Россия*

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР**

Аннотация. В статье раскрываются основные особенности развития зрительного восприятия у обучающихся с умственной отсталостью. Рассматривается одно из основных средств развития зрительного восприятия — дидактическая игра.

Ключевые слова: зрительное восприятие, дидактические игры, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, школьники, игровая деятельность.

Проблема изучения зрительного восприятия у обучающихся с умственной отсталостью представляет особую значимость. Интерес к данной проблеме обусловлен тем, что зрительные представления играют важную роль в процессе обучения, воспитания и социальной адаптации обучающихся. Неполноценность зрительного восприятия снижает возможность формирования практических навыков и умений, следовательно, вызывает значительные затруднения во всех видах деятельности. Уровень развития зрительного восприятия влияет на становление таких важных психических функций, как речь, внимание, мышление.

Зрительное восприятие — совокупность процессов построения видимого образа окружающего мира на основе сенсорной информации, получаемой с помощью зрительной системы.

Исследованиями зрительного восприятия у обучающихся с умственной отсталостью занимались К. И. Вересотская, Э. А. Евлахова, Е. М. Кудрявцева, М. М. Нудельман, Н. М. Стадненко и другие. Специалисты в этой области отмечают, что формирование любого уровня зрительного отражения у обучающихся с умственной отсталостью нарушено. В связи с этим оно характеризуется рядом особенностей, а именно отмечается замедленность зрительного восприятия объектов, узость восприятия. Наблюдается нарушение целостности и осмыслен-

ности восприятия. Прослеживается недифференцированность и пассивность зрительного восприятия [2].

Главным недостатком является замедленный темп зрительного восприятия. Умственно отсталым обучающимся требуется значительно больше времени для восприятия предлагаемого им объекта или материала (картинка, текст и т. д.). Это связано с присущей для них замедленностью процессов анализа и синтеза, инертностью психических процессов.

Замедленность восприятия усиливается еще и тем, что из-за нарушения познавательной деятельности, обучающиеся не могут выделить главные свойства объекта, не понимают внутренние связи между его отдельными частями. Поэтому зрительное восприятие обучающихся с умственной отсталостью отличается меньшей степенью дифференцированности. Именно недифференцированность восприятия приводит к трудностям различения предметов по форме, величине и цвету.

Для обучающихся с умственной отсталостью характерна узость объема зрительного восприятия, которая проявляется в ограничении возможности обозревать окружающее их пространство.

Отмечаются и такие особенности, как недостаточная осмысленность, обобщенность и целостность зрительного восприятия. Прежде всего, это проявляется в затруднении выделить главные, существенные признаки в объекте. Им характерно обобщенное узнавание предметов, имеющих некоторое внешнее сходство.

Все отмеченные недостатки зрительного восприятия происходят на фоне недостаточной активности этого процесса, в результате чего наблюдается отсутствие стремления рассмотреть и разобраться во всех свойствах, деталях предъявляемой игрушки, картинке или другого предмета. Именно поэтому зрительное восприятие обучающихся с умственной отсталостью необходимо развивать.

В коррекционной работе для развития зрительного восприятия умственно отсталых обучающихся используются различные методы, приёмы и средства. Возможным инструментом для коррекции и развития зрительного восприятия могут стать дидактические игры.

Дидактическая игра — вид занятий, организуемых в виде учебных игр. Отличительной особенностью является наличие специально организованной игровой ситуации. Она имеет две цели: одна из которых обучающая, преследуемая педагогом, а другая — игровая, ради которой действует обучающийся [1].

Дидактические упражнения являются средством коррекции и компенсации недостатков развития восприятия. Игра должна обеспечивать условия, в которых предоставляется возможность самостоятельно дей-

ствовать в определённой ситуации, тем самым приобретая чувственный и действенный опыт. Это особенно важно для обучающихся с умственной отсталостью, у которых опыт действий с предметами значительно обеднён.

При отборе дидактических игр необходимо преследовать коррекционные цели и учитывать индивидуальные особенности развития умственно отсталых обучающихся. Важное условие эффективного использования дидактических игр в процессе обучения является соблюдение последовательности в их подборе. Поэтому при комплектовании упражнений должны учитываться следующие дидактические принципы: доступность, повторяемость, постепенность выполнения заданий. Предлагаемые обучающимся упражнения необходимо располагать в порядке постепенного усложнения. Правильно организованная игра вызывает интерес, поднимает активность, жизнерадостность, воспитывает сдержанность и сообразительность.

Таким образом, у обучающихся с умственной отсталостью существуют определенные особенности зрительного восприятия. К основным особенностям относят: замедленность, недостаточная обобщённость, узость восприятия, нарушение целостности, осмысленности восприятия.

Особая роль в развитии зрительного восприятия принадлежит дидактической игре. Именно игра позволяет получить собственный опыт, сделать процесс обучения эмоциональным, действенным.

Литература

1. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии : пособие для учителя. М . : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 224 с.
2. Петрова В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталых школьников : учеб. пособие. М . : Академия, 2002. 160 с.

Валентина Сергеевна Кондратенко

Воспитатель, МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 486»; 620102, Россия, г. Екатеринбург, ул. Волгоградская, 190а; e-mail: MBDOU486@yandex.ru.

Вероника Юрьевна Трубева

Педагог-психолог, МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 486»; 620102, Россия, г. Екатеринбург, ул. Волгоградская, 190а; e-mail: MBDOU486@yandex.ru.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация. Рассмотрена модель психолого-педагогической помощи детям раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха в условиях дошкольного образовательного учреждения (ДОУ). Под психолого-педагогической помощью подразумевается комплекс диагностических, коррекционно-развивающих и организационно-методических мероприятий.

Ключевые слова: психолого-педагогическая помощь, ранний возраст, дошкольники, дети с нарушениями слуха, нарушения слуха, дошкольные образовательные учреждения, дошкольная сурдопедагогика.

Педагогика постоянно ищет пути достижения высоких и стабильных результатов в образовательной деятельности с детьми-инвалидами, реагируя на все социально-экономические изменения, адаптируя и определяя новые технологии, эффективные направления.

Социальная ситуация развития, в которой оказывается ребенок с ограниченными возможностями по слуху, имеет важное значение в возникновении у него особенностей эмоционально-личностного, коммуникативного развития. Необходимо отметить, что именно в раннем и дошкольном возрасте закладываются основы мировоззрения человека. Психолого-педагогическая помощь детям с особыми потребностями должна быть направлена на всестороннее личностное развитие. Целостность психолого-педагогической помощи детям раннего и дошкольного возраста с нарушениями слуха в ДОУ проходит в единстве основных компонентов: содержательного и организационного, что наиболее полно обеспечивает условия развития детей. При разработке содержательной модели психолого-педагогической помощи детям раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха учитываются все нормативные документы, в том числе приказ о внедрении ФГОС в ДОУ, направленные на специальное преобразование педагогического пространства дошкольников с нарушениями слуха.

Под психолого-педагогической помощью детям раннего и дошкольного возраста с нарушениями слуха подразумевается комплекс диагностических, коррекционно-развивающих и организационно-методических мероприятий, направленных на создание оптимальных условий психического, психологического и социального развития ребёнка, для стимуляции его потенциальных возможностей в процессе организованного взаимодействия с родителями и окружающим миром.

Реализация этих функций основывается на организации деятельности всех субъектов воспитательного процесса и методах специфики построения самой помощи.

Первое направление деятельности ориентировано на диагностическую деятельность детей раннего и дошкольного возраста с нарушениями слуха. При поступлении ребёнка с нарушением слуха в ДОУ проводится психолого-педагогическое обследование, полученные данные соотносятся с заключениями психолого-медико-педагогической комиссии. С целью получения более полных данных о развитии ребёнка работа реализуется в активном взаимодействии с родителями на всех этапах помощи и осуществляется по информационно-исследовательскому направлению. Роль родителей особенно значима при проведении наблюдений за ребенком в разнообразных естественных ситуациях. Результаты таких наблюдений и индивидуального психолого-педагогического обследования наиболее точно помогают определить динамику развития ребенка, для создания индивидуального маршрута коррекционно-развивающей работы; возможность прогнозирования дальнейшего развития ребенка, появления у него в будущем тех или иных затруднений, обусловленных выявленными особенностями развития самого ребенка и социальной ситуации в процессе его воспитания и развития. Диагностическая деятельность обеспечивает эффективность определения оптимальных психолого-педагогических условий содержания и объёма необходимой психолого-педагогической помощи.

Второе направление коррекционно-развивающая деятельность, цель которой состоит в стимуляции потенциальных возможностей ребенка, создании психолого-педагогических условий своевременного развития ведущих психологических новообразований данного возраста, овладение ребенком соответствующими формами деятельности и общения. Содержание коррекционно-развивающей работы разрабатывается в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями ребёнка с нарушением слуха. Основной задачей коррекционно-развивающей работы является максимальное приближение показате-

лей развития ребёнка к возрастным нормативам, овладение им умениями и навыками, характерными для данного возраста.

Задачи, содержание и средства коррекционной работы с ребёнком определяются структурой нарушения его слуха (глухие или слабослышающие дети), учитываются и сопутствующие нарушения. Реализуется коррекционно-развивающая деятельность в процессе специальной организации предметно-пространственной, коррекционно-развивающей среды, организованного взаимодействия специалистов на индивидуальных и групповых занятиях с использованием различных методик для данной категории детей. Наряду с коррекционными задачами, решаются задачи консультирования и информирования родителей в организации соответствующей коррекционно-развивающей среды и проведение коррекционной-развивающей работы в домашних условиях. Вся консультативная и информационная деятельность направлена на создание необходимого мотивационного поля психолого-педагогической помощи для активного включения родителей ребенка раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха в коррекционно-развивающий процесс. Решение этих задач обеспечивается разнонаправленностью консультативной помощи. Содержание консультативной помощи может включать информацию о закономерностях развития ребёнка в раннем и дошкольном возрасте с нарушением слуха, об индивидуальных особенностях развития, направлениях и средствах развивающего взаимодействия взрослых с ребёнком. Консультативная помощь ориентирует педагогов и родителей в нормативно-правовых, организационных и научно-методических аспектах психолого-педагогической помощи.

Благодаря психолого-педагогической помощи и разнообразным формам работы по формированию жизненно важных компетенций, дети с нарушениями слуха учатся узнавать окружающие звуки, запоминать на слух часто используемые слова и фразы, что приводит к развитию речи и как следствие к успешной социализации и адаптации в обществе. Повседневное и эффективное взаимодействие всех участников образовательного процесса, помогает формированию социально-коммуникативного и слухо-речевого развития детей, творческого отношения к действительности, развитию познавательно-исследовательской деятельности. При создании адекватных условий и правильной организации психолого-педагогической помощи, происходит коррекция, как отдельных психических функций, так и развитие личности ребенка в целом.

Яна Владимировна Коновалова

Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

Научный руководитель: Наталия Евгеньевна Горбунова, старший преподаватель, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И ИГР С ПРАВИЛАМИ

Аннотация. В статье раскрывается проблема развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. Приведены результаты диагностики памяти детей с нарушениями речи до и после проведения коррекционно — развивающей исследования. Автор предлагает программу, которая позволила развить память у старших дошкольников с нарушением речи и способствовала формированию полноценного речевого общения и подготовила их к школьному обучению.

Ключевые слова: память детей, старшие дошкольники, дошкольная логопедия, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дидактические игры, игровая деятельность.

Память — это главный помощник и ориентир детей в окружающем их мире. Уже при простом наблюдении за детьми дошкольного возраста открывается стремительное развитие памяти. Ребенок запоминает все, что его окружает, привлекает. Изучением памяти у детей занимались выдающиеся отечественные педагоги и психологи — П. П. Блонский, Л. С. Выготский, Л. В. Занков, П. И. Зинченко, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Л. С. Рубинштейн и др. Значение памяти очень велико в жизнедеятельности ребенка — именно она не только создает и сохраняет, но и обогащает наши знания, является условием процесса обучения, формирование умений и навыков.

Дети с нарушениями речи имеют отклонения в развитии памяти, так как недостаточность развития речевых возможностей накладывает отпечаток на формирование нормального процесса мнестической функции. Особенности развития памяти у детей с нарушениями речи описаны в немногочисленных работах Н. С. Жукова, Р. Е. Левинной, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной. Исследователи указывают, что у таких детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания при относительно сохранной смысловой и логической памяти. Забывая сложные инструкции, они опускают неко-

торые их элементы и меняют последовательность действий. Также наблюдаются низкий уровень отсроченного воспроизведения, низкий уровень продуктивности запоминания. При сравнительно сохранной смысловой памяти у детей с нарушениями речи страдает эффективность запоминания, значительно ограничена речевая память по сравнению с нормально говорящими детьми. Дети часто забывают сложные инструкции, исключают некоторые их элементы, меняют последовательность заданий предложенных педагогом. У ряда детей наблюдается низкая активность памяти. Недостаточная речевая деятельность отрицательно сказывается на формировании неречевых психических процессов, сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой среды. Связь между речевым недоразвитием и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности развития памяти [1].

Для выявления особенностей развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи была проведена опытно-экспериментальная работа в старшей группе МБДОУ № 554 (детский сад комбинированного вида) города Екатеринбурга с 9 ноября 2015 года по 15 января 2016 года. В эксперименте участвовало 7 детей с нарушениями речи (логопедическое заключение — общее недоразвитие речи 3 уровня). Возраст детей на момент исследования 5,5—7,0 лет.

Для оценки развития памяти старшего дошкольного возраста с нарушениями речи использовались универсальные методики:

- методика «10 слов» (А. Р. Лурия),
- методика парных ассоциаций «Запомни пару»,
- методика «Узнавание фигур» (Т. Е. Рыбаков),
- методика опосредованного запоминания (А. Н. Леонтьев.)
- методика «Кратковременной зрительная память».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи характерны следующие особенности развития памяти:

– У большинства детей — 3 уровень развития слухоречевой памяти, что свидетельствует о трудностях запоминания речевого материала и как следствие не способность полностью его воспроизвести. Мы полагаем, что это может быть обусловлено имеющимися нарушениями речи, а значит — трудностями в восприятии детьми речевой инструкции.

Наиболее высокие результаты показали дети, выполняя задания на развитие смысловой памяти, количество данных правильных ответов составляет 80% и только 10% ответов с ошибками. Это говорит о высоком уровне развития смысловой памяти у детей с нарушением речи.

– Результаты методики « опосредованного запоминания» показали, что у 71% детей с нарушением речи выявлен средний уровень и только

у 29% высокий уровень. Это говорит о том, что процесс соотношения ассоциативного образа с продуктом запоминания у старших дошкольников с нарушением речи труден, воспроизведение не полное.

– По данным показателям, большинство детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи составили средний уровень развития образной памяти (57%) и только 2 ребенка (29%) показали высокий уровень. Это говорит о том, что не достаточно сформированы свойства образной памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи, такие как точность восприятия, объем, длительность сохранения информации. Предложенный детям материал для запоминания с трудом припоминался и воспроизводился.

– Результаты данной методики показали, что у 57% детей с нарушением речи выявлен высокий уровень развития кратковременной зрительной памяти, что говорит о развитой способности запоминать на короткое время небольшую информацию, у 28% — средний уровень и только у 14% — ниже среднего.

– Уровень развития долговременной зрительной памяти показал средний уровень развития долговременной зрительной памяти у детей с нарушением речи — 57% и уровень ниже среднего у 43% детей. Это свидетельствует, что дети старшего дошкольного возраста с нарушением речи имеют определенные трудности при запоминании и воспроизведении речевого материала через некоторое время.

Таким образом, в ходе исследования нами были определены уровень развития слухоречевой и смысловой, ассоциативной и образной, кратковременной и долговременной зрительной памяти старших дошкольников с нарушениями речи. Анализ результатов диагностики показал, что дети нуждаются в специально организованных занятиях, включающих в себя игры на развитие памяти. Особое внимание необходимо уделить развитию опосредованного, образного и слухоречевого запоминания. Важно организовать увлекательные и познавательные игры целенаправленно и систематически в тесном контакте с ребенком.

С целью развития памяти у старших дошкольников с нарушениями речи была составлена коррекционно-развивающая программа на основе Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), образовательной программы «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы, М. А. Васильевой, и коррекционной программы по преодолению нарушения речи «Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей» под редакцией Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной. Программа является вспомогательной и адаптирована для детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. Программа состоит из

комплекса коррекционно-развивающих занятий, направленных, на развитие памяти посредством дидактических игр и игр с правилами.

Основная цель реализации программы: развитие памяти у детей дошкольного возраста с нарушениями речи. Ценность программы состоит в том, что она способствует результативной коррекции нарушенных процессов запоминания, сохранения и воспроизведения информации у старших дошкольников с нарушением речи и, таким образом, способна повысить уровень их сформированности речи.

Общее время для реализации программы — 28 часов. Рекомендуемый режим проведения занятий — 2 раза в неделю. Длительность одного занятия 20 — 30 минут.

Структура занятия:

- приветствие;
- основная часть;
- упражнения или игры;
- прощание с детьми.

Все занятия отражают лексические темы, изучаемые в дошкольной образовательной организации, направленных на реализацию поставленных задач по развитию памяти у старших дошкольников с нарушением речи («Что было осенью», «Вспомни и назови весенние признаки», «Послушай и повтори», «Птица — не птица», «Пересказ текста», «Кукловод», «Что добавилось?», «Опиши предмет», «Пара слов», «Елочка», «Прогулка в картинках», «Рассказ», «Какой одежды не стало?», «Что продавали в магазине»). Это положительно влияет на всестороннее развитие познавательных процессов, формирование предпосылок к учебной деятельности, а также на развитие воображения и творческой активности. В ходе занятий были реализованы упражнения, способствующие развитию памяти: «Запомни картинку», «Чего не стало», «Каскад слов», «Что пропущено?», «Делай как я», «Снежный ком», «Запомни и повтори», «Послушай и повтори», «Рисуем по памяти», «Играем со счетными палочками», «Оживление» и т. д.

После проведенной коррекционно — развивающей программы с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями речи была проведена повторная диагностика по развитию памяти по вышеперечисленным методикам.

Проведенное исследование позволило нам сделать следующие выводы:

- показатели развития объема кратковременной слухоречевой памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи улучшились с 28% до 57%;

- показатели развития ассоциативной памяти показали высокий уровень сформированности, и составил 72%. Также средние показатели улучшились с 14% до 28%;
- у 100% детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи сформирована зрительная память;
- отмечен ощутимый рост показателей развития опосредованного запоминания с 29% до 71% и снижения среднего показателя с 71% до 29%;
- уровень развития образной памяти показал улучшения с 29% до 57%, а также изменился показатель низкого уровня — он снизился с 14% до 0%;
- положительная динамика видна в развитии зрительной памяти, ее показатель улучшился с 57% до 71%, показатель ниже среднего снизился с 14% до 0%.

Проанализировав результаты исследования по развитию памяти можно отметить положительную динамику в развитии памяти детей дошкольного возраста с нарушением речи посредством дидактических игр и игр с правилами. В процессе занятий наблюдалась активная динамика запоминания и воспроизведения материала, дети увереннее и с интересом выполняли задания. Повысился познавательный интерес и любознательность.

Таким образом, данная коррекционно-развивающая программа позволила развить память у старших дошкольников с нарушением речи и способствовала формированию полноценного речевого общения и подготовила их к школьному обучению.

Литература

1. Левина Р. Е. Разграничение аномалий речевого развития у детей. М., 1975.

Алена Александровна Коршунова

Магистрант 1 года обучения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

Научный руководитель: Александр Васильевич Кубасов, д-р филол. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ
С ЗАДЕЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ЗПР)**

Аннотация. В работе описаны история особенности применения метода проектов. Рассмотрено развитие детей с ЗПР, в связи с особенностями проектной деятельности данной категорией обучающихся.

Ключевые слова: проектная деятельность, метод проектов, дети с задержкой психического развития, ЗПР, задержка психического развития.

На современном этапе развития общества, который характеризуется необычайной подвижностью и изменчивостью, проектный тип культуры становится одним из ведущих. Проектная деятельность как специфическая форма творчества является одним из эффективных средств развития человека. Она способна обеспечить личностный рост каждого.

Проектную деятельность можно использовать в педагогических целях при работе с обучающимися любого возраста. При этом на каждом из возрастных этапов проектирование обнаруживает разный педагогический потенциал, обуславливая развитие многообразных сторон и творческих проявлений личности [1].

Проектная деятельность является эффективной в работе с обучающимися с ЗПР по ряду причин. Она отвечает особенностям инклюзивного образования, так как проект непосредственно направлен на развитие самостоятельности обучающегося. Например, в поиске нужной информации, в подведении итогов, формулировке неких выводов проделанной работы. Развивающиеся навыки в течение выполнения какой-либо проектной деятельности дают возможность сгладить проблемы, возникающие при включении детей с ЗПР в массовые общеобразовательные учреждения.

Одной из основных причин труднообучаемости и трудновоспитуемости учащихся является особое, по сравнению с нормой, состояние психического развития личности, которое в дефектологии получило название задержки психического развития. У такого ребенка гораздо

дольше остается ведущей игровая мотивация, с трудом и в минимальной степени формируются учебные интересы. Оказывается недостаточно развитой произвольная сфера. Часто трудности в учении усугубляются слабой способностью к звуковому и смысловому анализу речи.

Работа над проектом строится с учетом особенностей психической деятельности детей. Таким образом, воздействие органически связано с развитием памяти, умением управлять собой и главное — планировать свою деятельность. Значима проектная деятельность и еще в одном отношении: она создает условия для системного развития возможностей ребенка в целях обогащения его социального опыта. При этом процесс продуктивного взаимодействия ребенка и взрослого — обучение, рассматривается в проекте как стержень коррекционно-развивающего развития и воспитания [2].

Одно из требований инклюзивного образования — это необходимость выстраивания индивидуальной траектории образовательного процесса для каждого ребенка.

Зачастую у учителей общеобразовательных школ не остается времени на проведение индивидуальной работы с обучающимися с ЗПР, восполнить этот пробел как и раз и позволяет метод проектов.

Темы для проектов могут быть абсолютно разнообразными, начиная от исследования каких-то природных явлений, заканчивая формированием социальных навыков, к примеру умения дружить. Одна из особенностей реализации проектов детьми с ЗПР — психологическая поддержка ребенка или со стороны сильных учеников в классе, или обучающихся старших классов, или же со стороны родителей.

Успешность создания и реализации проекта ребенка с ЗПР предполагает наличие неослабевающего интереса к выбранной теме, а для этого нужен оптимальный набор приемов и методов работы с детьми над темой проекта, т. к. для ребенка с ЗПР очень важно определить правильное соотношение самостоятельной работы и деятельности под руководством взрослого.

В исследовательской литературе по инклюзивному обучению метод проектов оценивается как один из самых перспективных способов интегрированного и инклюзивного обучения.

Литература

1. Бухтиярова И. Н. Метод проектов и индивидуальные программы в продуктивном обучении // Школьные технологии. 2001. № 2. С. 108—114.
2. Матяш Н. В., Сидоренко В. Д. Проектная деятельность младших школьников. М. : Изд. центр «Вентана — Граф», 2002.

Елена Николаевна Кукунова

Магистрант 2 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpd@uspu.me.

Научный руководитель: Ольга Владимировна Алмазова, канд. пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ ИНДИВИДУАЛЬНО НА ДОМУ**

Аннотация. Рассматривается проблема организации процесса обучения ребенка с интеллектуальными нарушениями индивидуально на дому. В практической деятельности педагог обучающегося индивидуально на дому сталкивается с проблемой организации взаимодействия специалистов, так как школьные специалисты не посещают ребенка. Если семья имеет материальную возможность, то из собственных средств оплачивают посещение массажиста, мануального терапевта, логопеда и других специалистов. Как правило, требования ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) представляет обязательные требования при реализации АООП в образовательных организациях, которые не доступны для обучающихся индивидуально на дому.

Ключевые слова: тяжелая умственная отсталость, интеллектуальная недостаточность, интеллектуальные нарушения, домашнее обучение, обучение на дому, олигофренопедагогика, дети с интеллектуальными нарушениями, индивидуализация обучения.

Проблема организации процесса обучения ребенка с интеллектуальными нарушениями индивидуально на дому на сегодняшний день является одним из основных вопросов.

Вопросами обучения детей со сложной структурой дефекта, с тяжелой умственной отсталостью занимались отечественные и зарубежные ученые (А. Р. Маллер, Л. М. Шипицына, Н. М. Назарова, Л. Б. Баряева, И. М. Бгажнокова, С. Д. Забрамная).

Обучающиеся с тяжелой и глубокой интеллектуальной недостаточностью имеют грубые нарушения познавательной деятельности, эмоциональной сферы, речи. Кроме того, тяжелая степень умственной отсталости (ТУО) может быть отягощена детским церебральным параличом (ДЦП), расстройствами аутистического спектра (РАС), параличами и парезами различного генеза, микроцефалией, нарушениями развития опорно-двигательного аппарата (ОДА), тетрапарезами, тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР).

В государственном казенном образовательном учреждении «Екатеринбургская школа-интернат №12» (ГКОУ «ЕШИ №12»), реализующей основные общеобразовательные программы отмечена тенденция увеличения обучающихся с интеллектуальными нарушениями индивидуально на дому: 2013 год — 36 обучающихся; 2014 год — 40; 2015 — 45; 2016 — 51. В 2017 году индивидуально на дому обучается 57 детей, что составляет 21% от общего количества обучающихся школы. Обучающиеся индивидуально на дому имеют тяжелую и глубокую умственную отсталость, отягощенную тяжелыми и множественными нарушениями развития, расстройствами аутистического спектра, эпилепсией, болезнями эндокринной системы, болезнями мочеполовой системы, болезнями органов пищеварения, психопатоподобным поведением.

В федеральном государственном образовательном стандарте образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (ФГОС) от 19.12.2014 №1599 отдельным пунктом выделено удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития, а именно: изменение содержания образования; использование специфических методов и средств обучения; организацией взаимодействия специалистов, участвующих в обучении и воспитании обучающегося, и его семьи, обеспечивающей особую организацию всей жизни обучающегося (в условиях дома в том числе). Определено количество учебных занятий для обучающихся с тяжелой и глубокой умственной отсталостью. Прописаны требования к материально-техническим условиям реализации адаптированных основных общеобразовательных программ (АООП), которые должны соответствовать общим и особым образовательным потребностям обучающихся с умственной отсталостью.

В ГКОУ «ЕШИ №12» созданы условия для круглосуточного проживания воспитанников, оборудован актовъ зал, библиотека и читательский зал, спортивный зал, кабинет ЛФК с современным оборудованием, кабинеты по учебным дисциплинам, кабинеты для коррекционной работы (логопедии, психосенсорики и ритмики, психолога, социального педагога), кабинеты дополнительного образования, трудовые мастерские. В каждом кабинете создана материальная база (дидактический материал для фронтальной и индивидуальной работы, демонстрационные таблицы, раздаточный материал, игровой материал, технические средства обучения). Кроме того, медицинский блок действует согласно лицензии, имеет кабинеты с соответствующим оборудо-

дованием (физиотерапевтический, рефлексотерапии, терапевтический, медицинский изолятор); организована работа медицинского персонала: врач психоневролог, врач педиатр, процедурная медицинская сестра, медицинская сестра по массажу.

В практической деятельности педагог обучающегося индивидуально на дому сталкивается с проблемой организации взаимодействия специалистов, т.к., школьные специалисты не посещают ребенка, например, учитель лечебной физической культуры (ЛФК), логопед, специальный психолог, учитель музыки. Если семья имеет материальную возможность, то из собственных средств оплачивают посещение массажиста, мануального терапевта, логопеда и других специалистов (в зависимости от индивидуальных потребностей обучающегося). Зачастую, количество учебных занятий для обучающихся с тяжелой и глубокой умственной отсталостью посещающих образовательную организацию и обучающихся индивидуально на дому очень отличается.

Необходимо отметить, для обучающихся с тяжелой или глубокой умственной отсталостью, с тяжелыми множественными нарушениями развития на основе требований ФГОС и АООП образовательная организация и/или педагог индивидуального обучения разрабатывает специальную индивидуальную программу развития (СИПР), учитывающую индивидуальные образовательные потребности обучающихся, рекомендации индивидуальной программы развития (ИПР) от службы социальной поддержки, медицинские рекомендации по организации образовательного режима. Педагог индивидуального обучения при составлении СИПР учитывает пространство, в котором протекает учебный процесс, т.е., домашние условия обучающегося индивидуально на дому, которые не всегда соответствуют требованиям ФГОС и рекомендациям ИПР. Кроме того, специальные учебники, рабочие тетради, дидактический материал не всегда соответствуют особым образовательным потребностям обучающегося с интеллектуальными нарушениями индивидуально на дому.

Таким образом, требования ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) представляет обязательные требования при реализации АООП в образовательных организациях, которые не доступны для обучающихся индивидуально на дому.

Екатерина Алексеевна Кулешова

Студентка 4 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me. Научный руководитель: Галина Константиновна Труфанова, старший преподаватель, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОИЗВОЛЬНОГО
ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

Аннотация. В статье приведены результаты исследования сформированности элементов произвольного внимания у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью и проанализированы психолого-педагогические условия, необходимые для эффективного и успешного его формирования.

Ключевые слова: внимание детей, произвольное внимание, психолого-педагогические условия, дошкольная олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, дошкольники.

Формирование элементов произвольного внимания в дошкольном возрасте является одним из ведущих компонентов успешного обучения в школе. Умение действовать без отвлечений, следовать инструкциям и способность контролировать свой результат представляются ключевыми навыками в период школьного обучения.

Элементы произвольного внимания закладываются у ребенка в то время, когда он ставит перед собой осознанные цели, задачи, что обуславливает выделение отдельных предметов или явлений как объектов внимания. Концентрация внимания и его направленность зависят от поставленных целей и задач. Для того чтобы запечатлеть объект, предмет или явление, на котором необходимо сосредоточиться, не отвлекаться, требуется определенное усилие воли. Волевые качества у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью задерживаются и развиваются в замедленном темпе. Дети с умственной отсталостью не способны руководить собственными действиями, не умеют действовать в соответствии с поставленной целью. Дети дошкольного возраста с умственной отсталостью не способны осуществлять контроль над своими поступками и желаниями, не способны подчинить поведение поставленным требованиям.

В экспериментальном изучении особенностей произвольного внимания приняли участие 15 детей дошкольного возраста с умственной

отсталостью. Согласно заключению психолого-медико-педагогической комиссии испытуемым группы рекомендована специальная коррекционная программа для детей с умственной отсталостью [1].

Согласно результатам исследования у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью экспериментальной группы наблюдается отставание в формировании элементов произвольного внимания, которое проявляется в низком уровне развития устойчивости, концентрации и объема внимания, в невозможности длительное время фокусировать свое внимание на выполнении задания. Дети дошкольного возраста с умственной отсталостью не способны к длительному удержанию цели, не проявляют критичности и осознанности деятельности, не заинтересованы в выполнении задания. У детей дошкольного возраста с умственной отсталостью нарушена способность к длительному сосредоточению, что обуславливает необходимость организующей и стимулирующей помощи педагога.

Исходя из результатов проведенного исследования, детям дошкольного возраста с умственной отсталостью экспериментальной группы требуется создание специальных психолого-педагогических условий: учет общего состояния здоровья ребенка; благоприятная атмосфера в коллективе сверстников, доброжелательные отношения с педагогами; особенности организации деятельности ребенка с умственной отсталостью в условиях дошкольной образовательной организации (учебная и внеучебная деятельность); образовательные программы, реализующиеся в дошкольной образовательной организации; взаимодействие специалистов (воспитатель, педагог-дефектолог, педагог-психолог) с семьей ребенка, имеющего умственную отсталость.

Важным психолого-педагогическим условием является учет общего состояния здоровья ребенка дошкольного возраста с умственной отсталостью семьей и специалистами дошкольной образовательной организации.

Благоприятная атмосфера и положительный климат в семье, в коллективе сверстников, доброжелательные отношения с педагогом оказывают влияние на развитие познавательных процессов ребенка, на его личностное и социальное развитие.

Для детей дошкольного возраста с умственной отсталостью вводится охранительно-педагогический режим дня, который является ведущим условием для полноценного и гармоничного развития личности ребенка. Охранительный режим — режим, щадящий нервную систему ребенка с ограниченными возможностями здоровья и оберегающий его от излишнего перевозбуждения и утомления [2].

В условиях дошкольной образовательной организации учебная деятельность детей дошкольного возраста включает формирование и развитие познавательных процессов, подготовку к освоению учебных действий. На учебно-игровых занятиях различной направленности дети дошкольного возраста учатся слушать и слышать педагога, выполнять инструкцию, которую предложил педагог, ставить цель и осознанно ее решать.

Внеучебная деятельность охватывает весь образовательный процесс в дошкольной образовательной организации. Внеучебная деятельность в условиях дошкольной образовательной организации включает в себя мероприятия, которые направлены на воспитание и социализацию ребенка, а также дополнительные специальные занятия. Дошкольная образовательная организация обеспечивает организацию специальных (коррекционных) занятий с педагогом-дефектологом, педагогом-психологом.

В дошкольной образовательной организации процесс обучения и воспитания основывается и строится на образовательной программе или на нескольких образовательных программах, которые регламентируют весь учебный процесс. Образовательная программа основывается на закономерностях развития ребенка дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Неотъемлемым условием в формировании элементов произвольного внимания детей дошкольного возраста с умственной отсталостью является взаимодействие специалистов с семьей ребенка. Педагогам дошкольной образовательной организации и родителям необходимо установить доброжелательные отношения, чтобы взаимодействие было конструктивным, эффективным и успешным.

Таким образом, необходимо соблюдать вышеперечисленные психолого-педагогические условия для эффективного формирования произвольного внимания у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Литература

1. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание : программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. М. : Просвещение, 2005. 272 с.
2. Смирнова А. Н. Что такое охранительный педагогический режим // Дефектология. 2001. № 1. С. 60—64.

Кристина Олеговна Лагунова

*Студентка 4 курса, Уральский государственный педагогический университет, 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.
Научный руководитель: Светлана Олеговна Брызгалова, канд. пед. наук, доц.,
Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.*

**ИЗУЧЕНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ДОШКОЛЬНОЙ СТУПЕНИ
ОБРАЗОВАНИЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Аннотация. В данной статье раскрыты особенности формирования пространственных представлений у обучающихся старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в дошкольной образовательной организации на основании констатирующего эксперимента, проведенного на базе МАДОУ «Детский сад комбинированного вида „Радуга“» г. Югорска.

Ключевые слова: задержка психического развития, дети с задержкой психического развития, ЗПР, пространственные представления, старшие дошкольники.

Задержка психического развития — это замедление его темпа, которое выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности.

Недостаточность сформированности пространственных, пространственно-временных и квазипространственных представлений напрямую влияет на уровень интеллектуального развития обучающихся, проявляется в школьный период в нарушениях письма, чтения, счета.

В ряде научных исследований [2] указывается на то, что у большинства обучающихся на дошкольной ступени образования с задержкой психического развития отмечаются отклонения в формировании пространственных представлений.

М. Г. Аббасов [1], и А. Р. Лурия [3] в своих исследованиях указывают, что успешность овладения речью, письмом, счетом и другими важными навыками обучающихся на дошкольной ступени образования с задержкой психического развития, во многом зависит от уровня сформированности пространственных представлений.

Таким образом, принимая во внимание указанное недоразвитие пространственной ориентировки у обучающихся обучающихся стар-

шего дошкольного возраста с задержкой психического развития актуальность настоящего исследования не вызывает сомнения.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МАДОУ «Детский сад комбинированного вида «Радуга» г.Югорска, в котором приняло участие 7 обучающихся на дошкольной ступени образования с задержкой психического развития.

В детском саду, 7 групп (4 группы для нормально развивающихся обучающихся — одна средняя, одна старшая и две подготовительных, и три группы для обучающихся с задержкой психического развития: две средних и одна старшая)

Для изучения уровня сформированности пространственной ориентировки у обучающихся на дошкольной ступени образования с ЗПР нами были использованы следующие методики методы:

1. Изучение медико-психолого-педагогической документации.
2. Наблюдение за деятельностью обучающихся.
3. Беседа со специалистами дошкольной образовательной организации.
4. Методики, направленные на изучение сформированности представлений о пространственных признаках предмета:
 - а) «Коробка форм». (С. Д. Забрамная);
 - б) Построение геометрических фигур из палочек (по вербальной инструкции и по памяти).
5. Методики, направленные на изучение сформированности представлений о направлениях пространства:
 - а) используется методика разработана Л. Б. Осиповой ориентировка на себе (части тела), ориентировка относительно себя;
 - б) ориентировка в схеме собственного тела. Данная методика разработана М. М. Семаго и Н. Я. Семаго.
6. Методика, направленная на изучение сформированности представлений о пространственных отношениях между предметами:
 - а) применяется эксперимент, разработанный М. Г. Аббасовым. который выявляет умения определять пространственные отношения предметов между собой, отражать их в речи.

Исследование по предложенным методикам происходило индивидуально. Обработка данных производилась по каждому ребенку в отдельности.

В ходе констатирующего эксперимента было выявлено, что к высокому уровню сформированности пространственной ориентировки отнесен один обучающийся, к среднему уровню отнесены четверо обучающихся и к низкому уровню отнесены трое обучающихся.

Анализ результатов показал, что большинство обучающихся (71%) знает не все основные геометрические фигуры (всего их было 6: квад-

рат, треугольник, круг, ромб, прямоугольник, овал). Зачастую обучающиеся путали круг и овал, квадрат и ромб, квадрат и прямоугольник. 45% обучающихся при вбрасывании фигур в «коробку форм», делают это методом проб и ошибок. Это свидетельствует о том, что обучающиеся еще не могут выделить из объемной формы составляющие ее плоскостные.

Были выявлены следующие особенности пространственной ориентировки обучающихся: У 86 % обучающихся вызвали затруднения пространственного расположения спереди-сзади. С дифференцировкой правой руки обучающиеся справились лучше, нежели дифференцировкой левой руки. Это можно объяснить тем, что среди испытуемых все правши. У 71% обучающихся затруднения вызвала ориентировка относительно собственных рук. Обучающиеся допускали ошибки в показе, что плечо или локоть, плечо или ладонь, локоть или ладонь и т. п.

У 67 % обучающихся представления о правом и левом, оказываются не сформированы. Не имея устойчивых представлений о правом и левом у себя, соответственно и у собеседника и, как следствие, при определении сторонности на изображениях, обучающиеся оказываются несостоятельными при выполнении данных заданий.

86% обучающихся не могут осуществить и вербально определить положение одного предмета относительно другого.

Данные проведенного исследования свидетельствуют о значительном недоразвитии у испытуемых с задержкой психического развития пространственных представлений. Все обучающиеся нуждаются в коррекционной работе по развитию пространственных представлений.

Литература

1. Аббасов М. Г. Развитие практической пространственной ориентировки у учащихся вспомогательной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1978. 16 с.
2. Лубовский В. И., Переслени Л. И., Шошин П. Б. Обучение детей с задержкой психического развития. М. : Просвещение, 1981. 119 с.
3. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. М., 2002.

Елена Владимировна Лихачева

Учитель начальных классов, государственное казённое общеобразовательное учреждение Свердловской области «Верхнесинячихинская школа-интернат, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»; 624690, Россия, Алапаевский р-н, п. г. т. Верхняя Синячиха, ул. Черепановская, 13; e-mail: vsksch@mail.ru.

**ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Аннотация. Опыт работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. Применение методики обучения чтению Н. Б. Лаврентьевой, создание «Личного букваря». Развитие речи по методике Л. Г. Нуриевой.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, аутизм, чтение детей, обучение чтению, методы обучения.

В настоящее время растёт число детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Обучение таких детей вызывает определённые трудности. Так как аутизм — это целый спектр расстройств и каждый ребенок с этим диагнозом учится по-своему.

Ученик I класса Егор Ш. имеет диагноз ранний детский аутизм. Проучившись в школе I четверть проявил негативное отношение к обучению в школе. Дома плакал, отказывался одеваться, идти в школу. По решению ПМПк был переведён на надомное обучение.

При первом знакомстве с учителем Егор проявил полное равнодушие на его появление и приветствие, но позволил пройти в свою комнату, разрешил посмотреть и потрогать свои игрушки.

На первом этапе нужно было найти точки прикосновения: из разговора с мамой выяснилось, что он любит наблюдать за старшим братом во время занятий рисованием и лепкой. На следующее занятие я принесла краски, кисточки, альбом и начала рисовать. Егор проявил интерес к моей деятельности, вскоре он уже взял вторую кисточку и пытался помочь мне. Исходя из этого, я поняла, что контакт был установлен — ребёнок не отказывался от взаимодействия.

Но возникла другая проблема: проявилось отрицательное отношение ко всем школьным атрибутам (учебник, тетрадь, ручка).

Нужно отметить, что занятия проходили в неформальной обстановке: дома, лёжа и сидя на полу, иногда табурет использовали как стол. Предложение пересесть за обычный стол для занятий мальчик отметал сразу.

Я попросила маму во время занятий сидеть за столом и выполнять задания параллельно с Егором. Постепенно мальчик стал проявлять интерес к тому что делает мама. И наши занятия перешли за стол. Мама присутствовала на занятиях, первое время Егор сидел у неё на коленях.

Для изучения букв применила методику создания «Личного букваря», но Егор не проявил интереса к созданию его страниц. Он перебирал фотографии, иллюстрации, но отказался работать с этим материалом целенаправленно.

Пришлось искать новые пути обучения чтению. Я применила элементы методики «глобального» чтения на основе использования учебного материала, подобранного по трем темам: №1 — «Домашние животные и их детеныши», №2 — «Продукты», №3 — «Посуда». При выборе тем мною учитывались интересы ребёнка, а в подборе картинок принимали участие члены семьи. Изображения животных помогали подбирать брат, который рисовал их изображения по просьбе Егора. Конверт на тему «Продукты» помогала собирать мама, были собраны картинки тех продуктов, которые любит ребенок и члены его семьи.

При использовании методики «глобальное чтение» непосредственно для обучения чтению, важно было сформировать у Егора определенную последовательность действий:

- 1) выбрать из ряда картинок ту, которую называет взрослый;
- 2) правильно соотнести картинку обозначающее её слово;
- 3) рукой, сложенной в указательном жесте, показать на картинку и на слово и прочитать его;
- 4) убрать картинку и обозначающее её слово в конверт.

Для стимулирования глобального чтения фраз применила элементы методики Нуриевой Л. Г. по развитию речи у аутичных детей, а именно, виды работ по слоговому чтению. Для этого составила достаточное количество слоговых таблиц, которые составлены в разных вариантах: одна согласная буква в сочетании с различными гласными (па, по, пу...) или одна гласная с разными согласными (ам, ап, ак...).

На занятиях использовала несколько видов работ:

1. Чтение слоговых таблиц из открытых слогов.
2. Чтение слоговых таблиц, составленных из слогов закрытого типа.
3. Чтение слоговых таблиц, где буквы написаны на значительном расстоянии (10—15 см) друг от друга.

Параллельно продолжила применять элементы методики «Мой личный букварь». Для того, чтобы не вызывать негативную реакцию на учебные принадлежности задания распечатывались на компьютере. На странице отводилось место для изучаемой буквы, которую можно

было изобразить в разных техниках: лепка, аппликация, использование природного материала. Буква пропечатывалась, и подбирались картинки с изображением предметов, в названии которых встречалась изучаемая буква в разных позициях.

Придерживалась той последовательности работы в «Букваре», которая рекомендуется Лаврентьевой Н. Б.:

- 1) изучение новой буквы. Букву пишет сначала взрослый, затем сам ребёнок (или взрослый его рукой);
- 2) приклеивание (рисование) картинок-предметов, в названии которых есть изучаемая буква;
- 3) подписывание предметных картинок.

На изучение одной буквы отводилось 2-3 занятия.

К концу обучения в 1 классе обучающийся изучил 13 букв. Навык слогослияния сформировался, но при чтении требовался контроль со стороны учителя. Егор освоил приёмы работы со слоговыми таблицами. Он научился понимать и выполнять простые инструкции педагога.

Литература

1. Додзина О. Б. Психологические характеристики речевого развития детей с аутизмом // Дефектология. 2006. № 6. (Работы молодых учёных).
2. Лаврентьева Н. Б. Обучение чтению детей с аутизмом: создание «Личного букваря» // Дефектология. 2008. № 6.
3. Лаврентьева Н. Б. Формирование учебного поведения у аутичных детей // Дефектология. 2008. № 5.
4. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей : метод. разработки. Теревинф, 2006.

Надежда Михайловна Малушко

Учитель, высшая квалификационная категория, ГКОУ СО «Екатеринбургская школа № 1»; 620034, Россия, г. Екатеринбург, ул. Бебеля, 122б; e-mail: school1.ekb@gmail.com.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ КАК АКТИВНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ В МЛАДШИХ КЛАССАХ СПЕЦИАЛЬНОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматривается опыт работы по использованию тестовых заданий как активной формы обучения учащихся 1—5 классов специальной (коррекционной) школы на различных уроках с целью контроля качества образования.

Ключевые слова: тесты, контроль знаний, проверка знаний, самоконтроль знаний, тестирование, система тестирования, специальные школы, школьные уроки.

Проблема повышения надежности и эффективности контроля качества образования всегда была актуальной. В настоящее время дидактические тесты прочно укрепились как инструмент для объективной оценки знаний. В практике массовых школ активно внедряются и широко используются хорошо отлаженные, стандартизированные тестовые системы контроля по различным образовательным дисциплинам и предметам. Однако в коррекционном образовании прослеживается отставание в разработке дидактических тестов как измерителей качества знаний, умений и навыков учащихся. В процессе работы у нас возникла идея создания системного тестирования с целью попытки внедрения на уроках в коррекционной школе контролирующей технологии и способов обновления контроля эффективности обучения. Мы решили разработать и апробировать различные виды тестового контроля и типы тестовых заданий в условиях коррекционного обучения.

В своей практике мы используем следующие виды педагогического контроля:

1) текущий контроль; он необходим для диагностирования хода дидактического процесса, выявления его динамики, сопоставления на отдельных этапах результатов обучения с уровнем того, что учащиеся должны знать. Текущий контроль осуществляется в процессе изучения каждой темы, из урока в урок, и обеспечивает возможность диагностирования усвоения учащимися лишь отдельных элементов учебной программы;

2) периодический (рубежный) контроль позволяет определить качество изучения учащихся учебного материала по разделам, темам предмета, проверить прочность усвоения полученных знаний и приобретенных умений, так как он проводится через продолжительный период времени и не по отдельным темам учебного материала.

3) итоговый контроль направлен на проверку конечных результатов обучения, выявление степени овладения учащимися системой знаний, умений и навыков, полученных в процессе изучения отдельного предмета или ряда дисциплин. Данные итогового контроля позволяют оценить работу педагогов и учащихся.

Тесты даются каждому ученику в печатном виде. Методика составления тестов рекомендует разнообразить форму тестовых заданий, чтобы мотивация учащихся была устойчивая и положительная, а работа не была монотонной и утомительной.

При составлении тестов можно использовать три варианта заданий.

Первый вариант заданий. Задания с открытым ответом, когда детям нужно из нескольких вариантов определить правильный ответ. Эти задания предполагают не только наличие знаний по предмету, но умение логически рассуждать, аргументировать свой выбор. А также предполагают наличие большего количества времени на их выполнение.

Второй вариант заданий. Детям предлагается один вопрос и два варианта ответов: да или нет. Проверка (один из вариантов): учитель читает ответ. Дети исправляют неверные ответы и выставляют себе в тетрадь отметку. Устно выясняют, какой ответ правильный. Почему? Задания второго варианта позволяют учителю оценить не только знания, но и самооценку детей.

Третий вариант заданий. В заданиях третьего варианта в предложении нужно вставить слово. Эти задания являются вариантом самостоятельной работы. Они способствуют увеличению объема памяти, позволяют детям более прочно усвоить и воспроизвести изучаемый материал.

В зависимости от цели работы составляются тесты для текущего (этап закрепления на уроке), промежуточного (по теме), итогового контроля (конец четверти, учебного года), занимательные тесты (можно использовать на разных этапах урока, во внеклассной работе).

Примеры тестовых заданий

Задания первого варианта.

Задания к контрольному тесту по теме «Действия с числами, полученными при измерении времени» (4-5 кл.)

Выбери правильный ответ. Подчеркни или обведи.

- 1) Самая крупная единица времени: а) час б) секунда в) год

2) Какое из утверждений верное?

а) век — это 365 суток б) в одной минуте 60 секунд в) в году 12 месяцев

3) Какой месяц год начинает? а) сентябрь б) январь в) декабрь

4) Найди ошибку: а) 2 сут. = 48 ч б) 1ч 30 мин = 105 мин в) 1 век = 200 лет

5) Какое из утверждений верное:

а) $\frac{1}{2}$ часа — 15 мин б) $\frac{1}{12}$ года = 1 год в) $\frac{1}{2}$ сут. = 12 часов

6) Отметь правильный ответ к задаче:

«В выходные дни Витя 35 минут играл в компьютерные игры, а на улице играл 4 раза дольше. Сколько всего времени играл Витя в выходные дни?»

а) 1ч; б) 2ч.20 мин; в) 3ч; г) 2 ч 55 мин; д) 45 мин.

Задания второго варианта (используются при составлении альтернативных тестов, в которых ответ выражается словами «да», «нет», «верю — не верю» или знаками «+», «—».)

Ответ записать словами: да, нет.

Вопросы теста «Время» (1-2 классы).

Верны ли утверждения?

- 1) Вторник идёт после воскресенья.
- 2) В году четыре времени года.
- 3) Осенью на деревьях распускаются листья.
- 4) В понедельник все люди отдыхают.
- 5) Весна приходит после зимы.
- 6) В неделе семь дней.
- 7) Осенью на деревьях распускаются листья.
- 8) Зимой самые короткие ночи и самые длинные дни.
- 9) Суббота идёт после пятницы.

Задания третьего варианта.

1) Задания типа «Сделай правильный выбор», «Тесты правила», «Продолжи ряд», «Вставь пропущенное слово», «Вставь пропущенное число» и др.

Задания к тесту «Соотношение между единицами времени».

Вставь нужное число.

В году _____ месяцев.

В неделе _____ дней.

В сутках _____ часа.

В году _____ времени года.

В декабре _____ дней.

В сезоне _____ месяцев.

При составлении тестов используются и такие задания, как «Перевертыши» (Расположи в правильном порядке), «Восстанови последовательность в ряду», «Установи закономерность и продолжи ряд», «Мы — учителя» (Задание: Исправьте где есть ошибки), «Установи связь» (Задание: установи связь между предметами и явлениями) и др.

Тесты предполагают владение пользователем определенным объемом информации, поэтому мы чаще всего применяем их при закреплении или повторении знаний, а также в виде математического диктанта, диктанта по русскому языку или развитию речи, на обобщающих уроках по чтению. Такого рода задания дают учителю возможность получить достаточно оперативную информацию о результатах усвоения учащимися материала, а также в соответствии с этим провести коррекционную работу.

Использование тестов на уроках в начальной школе позволяет осуществлять оперативную диагностику уровня овладения учебным материалом по определенным темам каждым учеником, экономить учебное время при проверке знаний и оценке результатов обучения.

Тесты как форма проверки знаний должна использоваться на уроке в сочетании с другими формами устного и письменного контроля, такими, как диктанты, контрольная работа, работа с карточками, перфокартами, в тетрадях с печатной основой.

Использование тестов на уроках помогает выявить проблемы в знаниях младших школьников, а, следовательно, понять происхождение ошибок, допускаемых ими в практической работе. Это позволяет учителю иметь сведения о знаниях и умениях каждого учащегося класса, позволяет управлять учебным процессом, совершенствуя формы и методы, строить и варьировать с учетом этого процесс обучения.

Литература

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий. — М. : Центр тестирования, 2002.
2. Головеева Л. Ю. Современные средства оценивания результатов обучения : учеб.-метод. пособие. Барнаул : БГПУ, 2008.
3. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. М. : Педагогика, 1991.
4. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования: как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования. М. : ИНТЕЛЛЕКТ-Центр, 2002.
5. Перова М. Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида. М. : ВЛАДОС, 2001.
6. Куликова В. Н. Тестовые задания по математике. Самара : Современные образовательные технологии, 2009.

Евгения Владимировна Меновщикова

*Учитель, ВКК ГКОУ СО «Екатеринбургская школа № 1»; 620034, Россия,
г. Екатеринбург, ул. Бебеля, 122б; e-mail: school1.ekb@gmail.com.*

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ЧЕРЕЗ НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ

Аннотация. Рассмотрены особенности формирования читательской компетентности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью через нетрадиционные формы и методы работы.

Ключевые слова: читательская компетентность, чтение детей, педагогические технологии, проектные технологии, технология сотрудничества, методы работы, формы работы, олигофренопедагогика, интеллектуальная недостаточность, нарушения интеллекта, дети с нарушениями интеллекта, дети с интеллектуальной недостаточностью.

Приоритетными задачами коррекционной школы являются социальная адаптация обучающихся, интеграция их в общество. Введённый в 2016 году ФГОС ОУО — этому подтверждение.

В последние годы усиливается тенденция отказа детей от чтения и предпочтение других источников: телевидения, компьютера как игрушки и развлечения.

Поэтому разработка методик, направленных на формировании читательской компетентности становится всё более актуальной.

В системе коррекционного образования предмет «Чтение» занимает центральное место.

Поскольку традиционные способы обучения не всегда в состоянии обеспечить усвоение материала всеми учащимися, необходимо создавать условия для формирования познавательной мотивации.

Проблемы, как привить интерес к предмету, создать на уроке для всех ситуацию успеха, сплотить детский коллектив являются открытыми для меня. Я вижу несколько путей ее преодоления. Один из них — использование нетрадиционных методов обучения.

В своей работе исходила из предположения, что уроки чтения, проведенные с использованием нетрадиционных форм и методов, способствуют большей активизации деятельности, коррекционно-развивающей направленности, оказывают большее влияние на формирование читательской компетентности у учащихся с нарушением интеллекта.

Так что же такое «читательская компетентность»? Это совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих человеку отбирать, понимать, организовывать информацию, представленную в знаково-буквенной форме, и успешно её использовать в личных и общественных целях.

Навык чтения имеет техническую и смысловую сторону.

Практика показывает, что учащиеся, переходя в среднее звено, имеют проблемы разного уровня по владению способом, правильностью, выразительностью чтения, умению понимать прочитанное и передать содержание. Это создаёт трудности не только в обучении, но и в общении.

Необходимость формирования читательской компетентности учащихся послужила причиной для внедрения в образовательный процесс различных педагогических технологий.

В своей работе я использую элементы информационно — коммуникационной технологии, технологию критического мышления (рефлексия, вызов из памяти), проектную, игровую, здоровьесберегающую, технологию уровневой дифференциации, развивающего обучения.

Так, элемент информационно — коммуникационной технологии в моей работе нашёл отражение в

составлении различных презентаций и заданий, выполненных на компьютере, привлечение сети Интернет для нахождения информации обучающимися.

На протяжении нескольких продолжаю работать по созданию карточек — заданий, презентаций, которые можно использовать как во время уроков, так и во внеурочной деятельности. Ребятам даются задания по напечатанию коротких текстов, созданию и распечатке документов, а затем и поиску необходимого материала в Интернете. Многие выполняют задания самостоятельно, некоторым помогают родители. Заинтересовываю детей и привлекаю к совместному созданию презентаций.

Элементы технологии сотрудничества (авторы — Шацкий С. Т., В. А. Сухомлинский), а так же технологии дифференцированного обучения по интересам детей (автор — И. Н. Закатова) нашли отражение в проведении уроков по внеклассному чтению.

Читательские дневники на уроках внеклассного чтения. Инновационной для меня является разработка «Читательских дневников». Я стараюсь для работы отобрать произведения, которые, на мой взгляд, смогли бы заинтересовать и приобщить ребят к чтению. Учитываю как их интересы, так и уровень сложности заданий по каждому

прочитанному произведению. Родители наглядно видят результат нашей совместной деятельности.

Система заданий для выработки правильности, выразительности, осознанности чтения.

Для обработки этих параметров я изучила методические разработки Калининой И. Л., Лалаевой Р. И., Лободиной Н. В., Лисенковой Л. Н.

В результате выбрала из них наиболее подходящие для детей моего класса, и дополнила своими заданиями и упражнениями, соответствующими их зоне ближайшего развития. Это является элементом развивающей технологии (авторы Занков Л. В., Селевко Г. К.).

Проектное обучение.

Элементы проектной технологии (автор И. П. Иванов), так же нашли отражение в нашей работе.

Цель нашей проектной деятельности — формирование элементов исследовательских умений у школьников; приобретение знаний о ситуациях межличностного взаимодействия, о правилах конструктивной групповой работы; о способах нахождения и обработки информации. В основном работаем с информационными проектами.

В рамках проекта «Наш журнал» были выпущены журналы «Пятиклассник № 1», «Пятиклассник № 2», «Пятиклассник № 3», «Пятиклассник № 4» (журналы выпускались 1 раз в четверть). В них освещены мини — рубрики, подобранные с учётом интересов каждого ученика. Дети с удовольствием выполняли предложенное им задание, а затем объединяли их в журналы.

Так же нами были выполнены проекты «О чём шепчут листья», «Как рождается герой. Черты сказочного героя», где ребята вместе с родителями и учителем сочиняли свои, маленькие сказочные истории. Проект «О чём расскажет имя твоё» помог узнать историю имён детей класса, а также — способствовал сплочению коллектива

Театрализованная деятельность.

Так как основной состав класса — дети очень активные, непоседливые, их необходимо занять и увлечь не только во время урока, но и после него. Поэтому мы используем разнообразную театрализованную деятельность как элемент игровой технологии (автор — Б. Н. Никитин).

Дети участвуют в инсценировании сказок, делают кукольные мини-спектакли, читают по ролям с использованием пальчикового театра, кукол Би-ба-бо, посещают спектакли в ТЮЗ, Театре драмы. Помимо этого мы посещаем школьную и районную библиотеку, где знакомимся с творчеством различных писателей, участвуем в викторинах.

Некоторые обучающиеся совместно с родителями создали мини — презентации по творчеству Н. Носова, А. С. Пушкина, В. Драгунского; выпустили газеты по их творчеству.

Вся эта работа проводится в тесном контакте не только с детьми и их родителями, но и со специалистами школы.

Мной разработаны и апробированы уроки с использованием нетрадиционных методов и приёмов обучения, направленные на максимальную активизацию как познавательной деятельности, так и речевого развития.

Проверка эффективности показала, что такие уроки способствуют лучшему усвоению учебного материала, повышают интерес и мотивацию к учению.

Успеваемость по чтению и развитию речи улучшилась. Дети стали легче ориентироваться в поисках нужного материала в сети Интернет и его печатанию. Самостоятельные высказывания стали более связными (у 20%), появилась потребность участвовать в обсуждении (у 50%), расширился словарный запас (у 40%), при чтении стихотворений речь стала интонационно выразительней (у 30%), учащиеся приобрели интерес и к чтению (50%).

Всё вышесказанное свидетельствует о том, что уроки с использованием нетрадиционных методов и приёмов способствуют формированию читательских компетенций, связной речи учащихся как средства их коммуникативной компетенции.

Литература

1. Береснева Л. О роли чтения // Домашнее воспитание. 2002. № 6. С. 15—17.
2. Бунеев Р. Н., Бунеева Е. В. Чтение и начальное литературное образование. Программа // Программно-методические материалы: чтение. Начальная школа / сост. Т. В. Игнатьева. М. : Дрофа, 2000.
3. Джежелей О. В. Чтение и литература. Программа // Программно-методические материалы: чтение. Начальная школа / сост. Т. В. Игнатьева. М. : Дрофа, 2000.
4. Качурин М. Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1998.
5. Кочетова П. Б. Как и почему меняются читательские интересы младших школьников и что с этим делать // Начальная школа. 2003. № 1. С. 19—24.
6. Лифинцева Н. И. Самостоятельная читательская деятельность младших школьников. Программа развития читательского опыта // Начальное образование. 2004. № 3. С. 10—15.
7. Урман Ф. И. Формирование осознанного чтения в начальной школе // Школа. 2003. № 3. С. 41—42.

Дарья Алексеевна Мухлынина

Магистрант 1 года обучения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

Научный руководитель: Оксана Федоровна Коробкова, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

РОЛЬ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены трудности обучающихся с ЗПР при овладении операциями логического мышления. Определены компоненты по развитию логического мышления у обучающихся с ЗПР.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, логическое мышление, операции логического мышления.

Современная система образования Российской Федерации вышла на новый виток развития. Становятся актуальными вопросы инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Сегодня школа призвана создать условия, отвечающие возможностям и потребностям учеников; обеспечить их успешную социализацию и социальную адаптацию.

В советской психолого-педагогической литературе детей, испытывающих трудности в обучении, не имеющих нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжелых нарушений речи, не являющихся умственно отсталыми, имеющих достаточно обширную «зону ближайшего развития», отнесли в особую категорию детей с задержкой психического развития. Сам термин, был предложен Г. Е. Сухаревой [4], под задержкой психического развития (ЗПР) понимается замедление нормального темпа созревания отдельных психических функций по сравнению с принятыми возрастными нормами. Исследования Г. Е. Сухаревой, Т. В. Егоровой, Т. А. Власовой, К. С. Лебединской, М. С. Певзнер направлены на изучение нарушений в развитии детей с ЗПР.

Специфичность обучающихся с ЗПР проявляется в несформированности умений, навыков, нехватке знаний для успешной адаптации в школьном коллективе и успешном прохождении школьной программы. У таких детей весьма скуден запас знаний об окружающем мире, недостаточно сформированы операции мышления, а именно обобще-

ние, абстрагирование, классификация, анализ, сравнение. Сложности в обучении связаны с неподготовленностью, усугубляются ослабленной функциональностью центральной нервной системы.

Целый ряд особенностей детей с ЗПР определяет, что они нуждаются в предоставлении наиболее эффективных путей получения знаний и приёмов овладения ими, выстраивающими знания в логическую систему.

В ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ, в требованиях к АООП НОО для обучающихся с ЗПР как в варианте 7.1, так и в 7.2 среди метапредметных результатов освоения АООП НОО выделяются: «овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построение рассуждений, отнесения к известным понятиям на уровне, соответствующим индивидуальным возможностям; овладение некоторыми базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими доступные существенные связи и отношения между объектами и процессами».

Развитию мышления в школьном возрасте отводится специальная роль. С поступлением в школу мышление становится в центр среди других высших психических функций. Именно логическое мышление проявляется в обнаружении, преодолении противоречий и возникающих затруднений, заключается в оперировании понятиями, суждениями и умозаключениями с использованием законов логики. Для того чтобы развить логическое мышление учащихся, нужно прежде всего знать его структурные компоненты и закономерности, которым оно подчиняется.

По результатам исследований Т. А. Власовой, дети с задержкой психического развития в начале школьного обучения недостаточно владеют операцией абстрагирования. При анализе зрительно воспринимаемых объектов деятельность детей характеризуется недостаточной целенаправленностью: выделение признаков ведётся чаще всего беспорядочно, бессистемно. При осуществлении операции классификации дети с ЗПР не могут осознать ее принцип, объяснить почему они так поступили. Умозаключения по аналогии так же вызывает затруднения, дети не доводят рассуждения до нужного завершения, т. е. ограничиваются начальными этапами цепи последовательных операций. Незначительное число детей не умеют дифференцировать отношения тождества и сходства [2]. Возникают трудности при изучении процесса обобщения. Т. В. Егорова в своих исследованиях отмечает, что «школьники столкнулись с трудностями при выполнении заданий, когда один и тот же объект следовало включить в разные системы

обобщений, отражающих сложные взаимосвязи между явлениями реальной действительности. У школьников обнаружилась некая инертность мышления, склонность к шаблонным, стереотипным действиям» [3].

Развитие логического мышления у детей с ЗПР остается одним из самых малоизученных вопросов в отечественной психологии. Исследование Т. А. Власовой и Т. В. Егоровой показывают, что обучающиеся с ЗПР испытывают трудности в овладении логическими операциями, что ведет к овладению детьми лишь элементарными формами практической деятельности.

По мнению Л. Н. Блиновой, отставание в развитии мыслительной деятельности проявляется во всех компонентах структуры мышления, а именно:

- в дефиците мотивационного компонента;
- в нерациональности регуляционно-целевого компонента;
- в длительной несформированности операционного компонента;
- в нарушении динамических сторон мыслительных процессов [1].

Развитие логического мышления у детей с ЗПР требует целенаправленной работы, поскольку в этом случае оно станет организованным и управляемым процессом. Целостная педагогическая работа по формированию логического мышления должна отображать процесс взаимодействия педагога и обучаемых от постановки цели обучения до анализа его результатов. Ориентируясь на компоненты структуры обучения по Ю. К. Бабанскому, и на компоненты структуры мышления по Л. Н. Блиновой, мы выделили следующие направления работы по развитию логического мышления:

1. *Мотивационно-целевой компонент* — умение принять цель учащимся.

2. *Стимулирующе-мотивационный компонент* - формирование познавательных потребностей, стимулирование мотивов учебной деятельности. Интерес к познанию и поиску творческой деятельности: активность, умение высказывать свое предположение, пытаться доказать его, рассматривая несколько вариантов решения;

3. *Операционно-действенный компонент* — формирование мыслительных операций (анализ, абстрагирование, обобщение, классификация, умозаключение), умение производить логические операции;

4. *Контрольно-регулирующий компонент* - предполагает осуществление контроля педагога и самоконтроля обучаемых.

5. *Оценочно-результативный компонент* — объединяет оценку педагогом и самооценку обучаемыми результатов обучения, установление их соответствия поставленным целям.

Мы предполагаем, что в условиях традиционной программы и применяемых методик, технологий обучения данные компоненты логического мышления у обучающихся с ЗПР не осваиваются в необходимом объеме, поэтому считаем возможным ввести целенаправленное развитие компонентов словесно-логического мышления на основе теории решения изобретательских задач.

Литература

1. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития : учеб. пособие. М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. 136 с.
2. Власова Т. А. Обучение детей с задержкой психического развития : пособие для учителей / под ред. Т. А. Власовой [и др.]. М. : Просвещение, 1981. 119 с.
3. Егорова Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. М. : Педагогика, 1973. 150 с.
4. Сухарева Г. Е. Лекции по психиатрии детского возраста (клиника олигофрении). М. : Медицина, 1965. Т. 2. 406 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты : сайт. URL: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/> (дата обращения: 23.03.2017).

Анна Васильевна Наумова

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

Научный руководитель: Галина Георгиевна Зак, канд. пед. наук, доц. каф. специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ
ПСИХОМОТОРИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ
С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
(ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)**

Аннотация. В статье рассматривается уровень развития психомоторики у обучающихся с умственной отсталостью. Описывается экспериментальное исследование на изучение психомоторики. Приводится как пример выдержка из программы, которая нацелена на развитие психомоторики.

Ключевые слова: психомоторика, коррекционная работа, олигофренопедагогика, умственно отсталые дети, умственная отсталость, интеллектуальные нарушения, нарушения интеллекта, пространственно-временные ориентировки, обогащение словарного запаса, уровни сформированности.

Психомоторика (в греческом. *psychē* означает душа, сознание, а на латыни. *motor* приводящий в движение) — множество сознательно регулируемых двигательных актов. Которые совершенствуются и дифференцируются в течение всей жизни индивида.

Психомоторика является одним из главных критериев оценки психического статуса, который необходим для диагностики заболевания.

К расстройствам психомоторики принадлежит важное место в науке психических заболеваний детского возраста. Большая часть которых проявляется с 2 до 7 лет. Такое явление может быть связано с быстрым созреванием в данном возрасте элементов и структур двигательного анализатора и становлением в нем регулируемых отношений между пирамидной и экстрапирамидной системой (Кукуев Л. А., 1965; Кононова Е. П., 1965).

Классификация расстройств психомоторики у обучающихся изучена и проанализирована недостаточно. Такие авторы как Гуревич М. О., Озерский Н. И., Сухарева Г. Е., Ушаков Г. К. и т. д. и наш опыт, поз-

воляют отметить следующие часто встречающиеся типы расстройств психомоторики в детском и подростковом возрасте.

При изучении моторики у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) часто используется метрический подход. Ведь классический вариант двигательного теста, не сможет выполнить обучающийся с умеренной или тяжелой умственной отсталостью. Из-за этого для разных категорий детей используются различные модификации двигательных тестов.

Перед коррекционной работой, было проведено исследование уровня развития психомоторики у обучающихся. В экспериментальном исследовании принимало участие 6 обучающихся 1 класса ГКОУ СО «Екатеринбургская школа №1»

В настоящем экспериментальном следовании использовались диагностические задания Н. И. Озерецкого, М. О. Гуревича. 1. Оценка состояния общей моторики 2. Оценка ручной моторики. Критерии оценивания, которые использовались при оценивании результатов обучающихся.

Хорошо (2 балла) — если обучающийся выполняет задание самостоятельно и правильно, иногда незначительные ошибки;

Удовлетворительно (1 балл) — если имеются умеренные трудности, ребенок самостоятельно выполняет только легкий вариант задания, требуется помощь разного объема;

Неудовлетворительно (0 баллов) — задание выполняется с ошибками при оказании помощи или учащийся совсем не справляется с заданием, испытывает значительные затруднения в комментировании своих действий.

При суммарном балле до 5 — Психомоторика на стадии начального формирования. Нужна коррекционная работа по развитию.

При суммарном балле до 10 — следует обратить внимание на проблемные аспекты психомоторики.

При суммарном балле до 14 — психомоторика достаточно сформирована, нужно уточнение некоторых аспектов психомоторики и дальнейшее ее развитие.

В результате проведенного экспериментального исследования было выявлено, что психомоторика данной группы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) характеризуется своеобразием развития, проявляющимся в недоразвитии всех компонентов психомоторики.

У обучающихся не сформирована общая моторика, они с трудом удерживают равновесие, прыгают. Также нарушена ручная моторика: координация рук, обучающиеся не ориентируются на листе бумаги

при срисовывании фигур. Обучающиеся с трудом ориентируются в сторонах своего тела, а работать зеркально не могут. Тактильные ощущения нарушены в следующих аспектах, обучающиеся плохо узнают знакомые предметы, в том числе бытовые на ощупь. Зрительное восприятие у обучающихся нарушено в следующих аспектах, в узнавании предметов и их назывании, нарушено пространственное восприятие, они не узнают предметы, не ориентируются на листе бумаги, не опираются на образец. Временное восприятие нарушено в следующем: обучающийся не ориентируется в текущем времени, во временах года и т. д.

Результаты констатирующего эксперимента показывают, что необходимо работать над развитием психомоторики и сенсорного восприятия. Поэтому для этого необходимо разработать программу коррекционно-развивающих курсов коррекционно-развивающей области учебного плана АООП.

В соответствии с учебным планом на 1 класс выделено 2 часа в неделю, продолжительность занятий 20-30 минут. Занятия проводятся с учётом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.

Предлагаемый курс направлен на решение следующих задач:

- формирование на основе активизации работы всех органов чувств адекватного восприятия явлений и объектов окружающей действительности в совокупности их свойств;
- коррекция недостатков познавательной деятельности детей путем систематического и целенаправленного воспитания у них полноценного восприятия формы, конструкции, величины, цвета, особых свойств предметов, их положения в пространстве;
- формирование пространственно-временных ориентировок;
- формирование способности эстетически воспринимать окружающий мир во всем многообразии свойств и признаков его объектов (цветов, вкусов, запахов, звуков, ритмов);
- совершенствование сенсорно-перцептивной деятельности;
- обогащение словарного запаса обучающихся на основе использования соответствующей терминологии;
- исправление недостатков моторики, совершенствование зрительно-двигательной координации;
- формирование точности и целенаправленности движений и действий.

На протяжении всего учебного года осуществляется контроль за развитием психомоторных навыков обучающихся. В начале и в конце учебного года проводится обследование уровня сформированности моторных и сенсорных процессов обучающихся (диагностические задания Н. И. Озерецкого, М. О. Гуревича).

Литература

1. Бизюк А. П. Компендиум методов нейропсихологического исследования. СПб. : Питер, 2005. 456 с.
2. Гуревич М. О., Озерецкий Н. И. Психомоторика. Т. 1. М., 1930. 342 с.

УДК 376.33:372.47

ББК 4452.622.1-243

ГСНТИ 14.29.27

ВАК 13.00.03

Екатерина Андреевна Нечаева

Учитель, ГКОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 11»; 620057, Россия, г. Екатеринбург, ул. Даниловская, 2Д; e-mail: schooln89@mail.ru.

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА НЕСЛЫШАЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОСНОВ КУРСА МАТЕМАТИКИ

Аннотация. Рассмотрены методы работы по формированию математических представлений и обогащение словарного запаса неслышащих обучающихся начальных классов при изучении основ курса математики.

Ключевые слова: математика, методика математики во вспомогательной школе, словарный запас, математические представления, сурдопедагогика, дети с нарушениями слуха, нарушения слуха, глухие дети, младшие школьники, начальное обучение математике.

Преподавание математики в школе для обучающихся с нарушением слуха ставит те же основные задачи, которые стоят и перед общеобразовательной школой:

- математическое развитие учащихся, формирование математических представлений и понятий;
- формирование математического мышления, рациональных способов и приемов усвоения математических знаний;
- обучение самостоятельному поиску в приобретении новых знаний.

Содержание курса математики в школе для обучающихся с нарушением слуха в основном совпадает с учебным материалом, предусмотренным для школы общего назначения. Однако возможности обучающихся с нарушением слуха, приходящих в школу, не позволяют им сразу овладеть тем же материалом и в том же объеме, который предлагается их слышащим сверстникам.

Математическое развитие неслышащих осуществляется постепенно, по мере формирования и развития словесной речи, математического словаря, понятийного мышления в специально организованных условиях, с применением (наряду с общепедагогическими) специаль-

ных приемов (А. И. Дьячков, С. А. Зыков, Т. В. Розанова, Н. Ф. Слезина, В. Б. Сухова).

Задача формирования математического языка в школе глухих выступает особенно отчетливо. Особенности усвоения знаний, обуславливаются тем, что несформированность словесной речи тормозит усвоение математических понятий.

При формировании математических понятий большое внимание следует уделять выработке взаимосвязей между реальными действиями детей с предметами, действиями в плане мыслительных представлений и словесными описаниями совершаемых действий. Трудности в усвоении знаний связаны с непониманием условия и вопроса задач, несформированностью понятий и представлений, обусловленной бедностью словаря.

Далее представлены методы, с помощью которых дети усваивали учебный материал. Цель этих методов — в игровой форме формировать знания, умения и навыки, закрепить изучаемые понятия, предусмотренные программой, воспитывать интерес к математике.

Метод *«Посчитай и раскрась»*.

Учащимся предлагается рисунок животного, состоящий из геометрических фигур. В каждой фигуре — пример в соответствии с программой. Над рисунком написаны цифры-ответы на примеры и указан цвет, которым нужно закрасить соответствующую фигуру. Инструкция: *«Посчитай и раскрась. Скажи, кто это»* (ребенку требуется внимательно рассмотреть законченный рисунок и вспомнить, как называется это животное). Когда работа закончена, учащиеся отчитываются о выполнении с опорой на словарь и таблички, предъявленные учителем, например, *«Я раскрасил. Я раскрасил оранжевым цветом. Это лиса»*. Примеры, цвета и животные выбираются с учетом программы. Рисунок может быть любым — схематичное изображение предмета, животного, сюжетная картинка, просто набор геометрических фигур.

«Фигура и цвет».

В подготовительном классе при изучении основных цветов и геометрических фигур целесообразно давать задания нарисовать фигуру определенного цвета. Инструкция: *«Нарисуй зеленый треугольник. Нарисуй желтый квадрат»*. В качестве отчета ученик повторяет то, что он нарисовал: *«зеленый треугольник», «желтый квадрат»*. Как вариант, можно предлагать листок с уже нарисованными фигурами, а детям давать инструкцию *«Напиши, что это»*. У детей формируется навык письма, развивается память.

Следующий метод — *«Нарисуй фигуру»*.

После изучения цветов, цифр и геометрических фигур можно дать задание, совмещающее в себе эти понятия. Инструкция: «Нарисуй 5 синих квадратов. Нарисуй 8 зеленых кругов». и т. п. Здесь учащимся требуется соотнести цвет, количество и геометрическую фигуру. В конце работы учащиеся проговаривают отчет: «Я нарисовал».

Метод «Закрась нужную фигуру».

Ученику предлагается листок с инструкциями «Закрась четвертый круг», «Закрась второй квадрат», «Закрась шестой треугольник». Возле каждого задания нарисованы 10-20 (в соответствии с программой) определенных фигур. Учащимся требуется понять, какую по счету фигуру нужно закрасить. Выполнение такого задания чрезвычайно сложно, предварительно необходимо повторить порядковый счет. Такие задания важно давать как можно чаще — как элемент на уроке математики, в качестве домашнего задания, в часы коррекционной работы с целью более прочного закрепления. При изучении порядкового счета можно дополнить предыдущее задание, тем самым усложнив его. Инструкция: «Нарисуй 15 квадратов. Закрась второй квадрат» или «Нарисуй 18 кругов. Закрась десятый круг красным карандашом». Учащимся нужно выполнять задание пошагово, по окончании отчитаться: «Я нарисовал». Это задание предлагается в первом классе после изучения порядкового счета в пределах 20, дополнительных цветов и геометрических фигур.

Такие занятия способствуют развитию высших психических функций — внимания, памяти, мелкой моторики рук.

К примеру, задание «Зачеркни цифру(ы)».

Инструкция: «Зачеркни цифры 1, 6». Под инструкцией несколько строк цифр, из которых нужно вычленить и зачеркнуть только две.

Задание «Математическая раскраска».

На листе может быть любой рисунок — схематичное изображение любого предмета, животного, просто геометрические фигуры, сюжетная картинка. Инструкция та же, что и в задании «Посчитай и раскрась».

Очень эффективный вид работ — *решение кроссвордов*. Дети часто в этом затрудняются, учителю приходится долго объяснять алгоритм действий, но так как кроссворды вызывают повышенный интерес, целесообразно использовать такой вид работы. Это способствует формированию стойкого интереса к урокам математики и закреплению материала в игровой форме. Благо, что кроссворд возможно придумать на любую тему. Стандартное «по вертикали», «по горизонтали» заменяем на изучаемое «вверх», «вниз», «вправо», в самом кроссворде номер

вопроса пишем цифрой, в формулировке — прописью, речевой материал берется за основу.

В школе обучающихся с нарушением слуха необходима смена видов деятельности. Так как ведущей деятельностью у глухих 8-9 — летних детей является игровая, то при обучении счету, сравнению чисел используются математическое домино, математическое лото. Дети активно включаются в игру, в процессе которой продолжается закрепление программы, развивается речь, мышление, память, внимание.

Таким образом, были выявлены психологические особенности восприятия обучающихся с нарушением слуха математики. Во — первых, внимание очень часто неустойчиво, наблюдаются трудности в переключении. Во — вторых, произвольное внимание формируется значительно позднее и повышенная нагрузка на зрительный анализатор требует от учащихся усидчивости, сосредоточенности на лице говорящего, а это в свою очередь, приводит к быстрому утомлению.

Так же непонимание учебного материала обусловлено в первую очередь полным или частичным непониманием словесных формулировок вследствие бедности активного словаря.

Также изучение математики проблематично из-за особенностей мышления глухих учащихся. Долгое время у них преобладает наглядно — действенное мышление, оно включает в себя внешние действия с предметом. Становление наглядно — образного происходит значительно позднее, трудности наблюдаются в развитии анализа и синтеза, умения обобщать, абстрагироваться. Формирование словесно — логического мышления — важнейшая задача школы I вида, так как оно характеризуется использованием понятий, логических конструкций, формирующихся и функционирующих на базе языковых средств.

Всё выше изложенное позволяет понять причины затруднений возникающих у детей при изучении математического материала. Совокупность познавательных и психологических особенностей является основной причиной, препятствующей успешному обучению.

Литература

1. Белкин А. С. Ситуация успеха. Книга для учителя. Екатеринбург, 1997.
2. Сухова В. Б. Обучение математике в подготовительном — 4 классах школ глухих и слабослышащих. М. : Просвещение, 2002.
3. Носкова Л. П., Головнич Л. А. Воспитание и обучение глухих детей дошкольного возраста. М. : Просвещение, 1991.
4. Зыкова Т. С. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений I вида. М. : Просвещение, 2003.

Ирина Алексеевна Новосад

*Студентка 4 курса, Уральский государственный педагогический университет;
620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.*

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

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЕЛКОМОТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. Рассмотрены особенности развития мелкомоторной деятельности детей дошкольного возраста с умственной отсталостью. Приведен пример авторской коррекционно-развивающей программы по развитию мелкомоторной деятельности для детей дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Ключевые слова: мелкая моторика, развитие моторики, дошкольная олигофренопедагогика, дошкольники, умственная отсталость, умственно отсталые дети, коррекционно-развивающие программы.

В соответствии с требованиями «Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (далее ФГОС ДО) к результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования на этапе завершения дошкольного образования одним из целевых ориентиров является то, что у ребенка должна быть развита крупная и мелкая моторика. Ребенок должен обладать такими качествами, как подвижность и выносливость, владеть основными движениями, способен контролировать свои движения и управлять ими [2].

Особенности развития общей и мелкой моторики у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью рассматриваются в трудах таких ученых, как Н. А. Бернштейн, А. Р. Лурия, Е. М. Мастюкова и другие. Исследованием предметной деятельности у детей занимались Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин и другие. Такие авторы, как А. А. Катаева, Е. А. Стребелева отмечают, что в анамнезе детей дошкольного возраста с умственной отсталостью наблюдается задержанное формирование навыков моторной сферы уже с младенческого возраста [1].

Термин «мелкомоторная деятельность» представляет собой сложно организованную систему двигательных функций, скоординированных нервной, мышечной и костной системами, в сочетании со зрительной

системой, производимых в процессе взаимодействия человека с окружающей действительностью.

При анализе научно-методической литературы были выделены следующие особенности развития мелкомоторной деятельности у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью: задержанное становление моторных действий, слабость двигательных реакций, повышенный (пониженный) тонус в мышцах, неловкость движений, несогласованность действий обеих рук, затруднения в действиях с мелкими предметами и так далее [1].

Своевременная организация коррекционной работы по развитию мелкомоторной деятельности позволяет предупредить нарушения в развитии моторной сферы и оказывает положительное влияние на динамику в становлении мелкомоторной деятельности и целомном развитии детей дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Согласно требованиям ФГОС ДО коррекционно-развивающая программа состоит из двух частей: основной (обязательной) части и части, формируемой участниками образовательных отношений. Данные требования являются основой для составления авторской коррекционно-развивающей программы по развитию мелкомоторной деятельности у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью «Умелые ручки». Целью программы является составление комплекса занятий, направленных на развитие и совершенствование мелкомоторной деятельности у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью в возрасте 6—7 лет (подготовительная к школе группа). Программа направлена на решение следующих задач:

- Развитие и совершенствование действий с предметами.
- Развитие и совершенствование качественных характеристик действия (точность, ловкость, быстрота, ритмичность и так далее).
- Развитие и совершенствование навыков самообслуживания и ручного труда.
- Развитие предпосылок к письму (рисование) и совершенствование графомоторных действий.

Содержание коррекционно-развивающей программы «Умелые ручки» состоит из четырех модулей:

Модуль 1. «Сказочный мир предметов».

Модуль 2. «Наши ловкие и сильные ручки».

Модуль 3. «В гостях у хозяйшки».

Модуль 4. «Веселые узоры, рисунки и линии».

Основное содержание программы предусматривает, что коррекционно-развивающая работа начинается с самых простых действий с предметами: захват и удержание предмета в руке. Заключительные

этапы работы направлены на формирование графомоторных навыков и закрепление всех ранее усвоенных навыков.

Коррекционно развивающая программа «Умелые ручки» предполагает взаимосвязь с различными образовательными областями, что позволяет использовать настоящую программу или самостоятельно, либо включенно (комплексно) с другими образовательными областями в разных темах в течение всего года обучения.

Уникальность программы заключается в том, что она охватывает все компоненты мелкомоторной деятельности и позволяет педагогу определить перспективные пути развития мелкомоторной деятельности каждого ребенка, сформировать у детей базовые навыки самообслуживания и подготовить ребенка к успешному освоению графических навыков.

Таким образом, содержание коррекционно-развивающей программы по развитию мелкомоторной деятельности у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью «Умелые ручки» направлено на решение актуальных проблем, связанных с коррекцией нарушений мелкомоторной деятельности. Реализация программы будет способствовать формированию мелкомоторных действий в различной деятельности, привитию навыков самообслуживания и подготовке детей дошкольного возраста с умственной отсталостью к школьному периоду обучения.

Литература

1. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика. М. : ВЛАДОС, 2001. 208 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] : приказ М-ва образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 года. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_13/m1155.pdf.

Ольга Анатольевна Плетенецкая

Директор ГКОУ СО «Екатеринбургская школа № 1»; 620034, Россия, г. Екатеринбург, ул. Бебеля, 122б; e-mail: school1.ekb@gmail.com.

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ КАК ОБЪЕКТ УПРАВЛЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме управления организационной культурой современной школы. Рассмотрены пути создания прогрессивной системы ценностей, позволяющих педагогическому коллективу соответствовать новому состоянию образования. Предложенная статья может быть полезна специалистам, осуществляющих подготовку педагогических кадров.

Ключевые слова: организационная культура, ролевая культура, культура власти, командная культура, культура индивидуальности.

Управление — это деятельность, открытая новым идеям. Тот, кто ею занимается, постоянно озадачен поисками эффективных способов изучения, решения и проведения всего того, с чем связано развитие образовательной системы школы.

В этом я ещё раз убедилась, приступив в 2004 году к исполнению обязанностей директора ОУ. Как я и предполагала, обязанностям очень и очень непросто. Ситуация во многом осложнялась тем, что руководить предстояло коллективом, складывающимся в результате реорганизации трёх школ, и идея слияния оптимизма никому не внушала. У каждой школы были свои традиции, свой «устав» повседневной жизни, у педагогов — свои личные статусные планы, свои перспективы дальнейшей профессиональной деятельности. Я осознавала, что во вновь сложившейся школе должен трудиться коллектив единомышленников, увлечённых общими, интересными и важными для всех и каждого идеями, педагогов, нашедших свою «нишу» в новой среде.

Несмотря на имеющийся опыт административной работы, я понимала, что в сложившихся условиях его явно недостаточно. По доброй традиции обратилась к опыту коллег, науке. Сделала очень важный для себя вывод о невозможности приведения системы образования в школе в состояние, адекватное потребностям всех субъектов образовательного процесса, без научно разработанной модели управления приоритетными направлениями развития школы, проектирования её деятельности на ближайшие годы. Было очевидным: чтобы стать действи-

тельно территорией школьного пространства, необходимо новое обустройство её жизнедеятельности.

Предположила, что путями решения данной проблемы может стать использование нового управленческого инструмента, позволяющего по-новому взглянуть на школу через призму её организационной культуры (далее ОК). В работе Ю. А. Конаржевского, посвящённой менеджменту и внутришкольному управлению, мы читаем: «Что же представляет собой внутришкольная культура? Мы рискуем ввести во внутришкольный управленческий оборот это понятие для того, чтобы, во-первых, школа имела идеолого-педагогическое ядро, свою исходную идеологическую позицию, и, во-вторых, чтобы, работая целенаправленно над формированием внутришкольной культуры, руководители школ использовали её как связующее, системообразующее начало в формировании педагогического коллектива единомышленников». «Организационная культура — очень мощный и жёсткий инструмент управления поведением людей, рискованный объект управления, который в то же время грешно не использовать», — утверждает К. М. Ушаков. «Дело формирования такой культуры достаточно длительное и сложное, требующее повседневных, систематических усилий руководителя, но при стабильном коллективе оно окупается сторицей и спасает школу от многих неожиданностей», — подтверждает в своей работе Ю. А. Конаржевский. «Организационная культура, — по определению К. М. Ушакова, — интегральное понятие, включающее в себя:

- набор представлений о способах деятельности, нормах поведения;
- набор привычек, писаных и неписаных правил, сознательно или бессознательно разделяемых большинством членов организации».

Близко к этому истолковывается значение ОК в «Энциклопедии социологии», известным социологом А. И. Кравченко и другими.

Исследование данного феномена позволило мне сделать вывод: значение ОК определяется тем, что она придаёт сотрудникам организации идентичность, формирует у них «корпоративный дух», обеспечивая тем самым стабильность и преемственность развития организации. Будучи динамически системным явлением, ОК влияет практически на все происходящие в школе события. Как следствие, вытекающая отсюда управленческая цель — перманентная работа по формированию и всемерному развитию ОК вверенного мне образовательного учреждения.

Серьёзное препятствие к использованию ОК как инструмента осознанного управления — трудности диагностики такого понятия. «Измерение — первый шаг, ведущий к управлению процессом и, возможно, к улучшению его течения. Если вы не можете его измерить, вы не

сможете это и понять. Невозможность понимания означает невозможность управления. А если вы не сможете управлять процессом, вы не сможете его улучшить» (Джеймс Харрингтон). Желание разобраться в проблеме неизбежно приводит к попытке создать какие-либо типологии. Мы остановились на близких друг другу типологиях — типологии К. Ханди и П. Харриса: *ролевая культура*, предполагающая безусловное выполнение предписанных ролей, процедур, правил; *культура «ордена» (культура власти)*, основанная на авторитете и власти руководителя; *командная культура (культура деятельности)*, которая характеризуется добровольным участием большинства членов организации в значительных совместных делах; *культура индивидуальности*, ориентированная на автономию, независимость и личный успех субъектов организации.

Каждый тип культуры описывает организация с позиции её структуры, преобладающих способов деятельности, нахождения центра власти, размера властной дистанции, характера формальных и неформальных отношений, ценностей, норм, правил, моделей поведения сотрудников, скорости реакции на внешние изменения.

Для проведенного в 2004 году анализа реальных данных был использован метод графических профилей: профиль «настоящее», профиль «желаемое будущее».

При наложении одного профиля на другой можно увидеть так называемый «профиль несоответствия» между уровнями сегодняшней ОК и ожидаемой культуры, какой её хотел бы видеть вновь образовавшийся коллектив. Подробное изучение «профиля несоответствия» позволило сделать вывод о тяготении педагогов сразу к нескольким типам ОК, элементы которых учителя считают более предпочтительными для своей деятельности.

На основании сравнения реального и желаемого типа ОК с целью корректировки проблемы в рамках службы педагогического аудита было принято управленческое решение разработать и реализовать *проект* «Построение организационной культуры развивающейся школы через развитие культуры управления».

В качестве эталона организационных построений была выбрана культура деятельности («командная»), т. к. она демократична, в ней нет четкой иерархии, её главным признаком является «командный» способ работы и проектирование как ведущий вид деятельности, в этой культуре ценятся и одобряются модели субъективного поведения людей: в людях ценится более всего способность работать в команде, брать ответственность за решение и результаты, эта культура создаёт условия для генерации идей внутри себя.

Забегая вперёд, мы можем констатировать, что стремление коллектива к «командному» типу ОК, его желание работать в группе единомышленников, видя в администрации партнёров, а не только «руководящий и контролирующий орган», осуществлено, что подтверждают данные проводимых в 2009 и 2014 годах исследований. Ясно прослеживается тенденция к активной индивидуальной работе, стремление к личным достижениям и профессиональному самоутверждению.

Идейная основа теории и практики деятельности руководителя — ведущие принципы управления ОК школы, которые используются как функциональные аксиомы. В осознании сущности ОК, в принятии обоснованных решении управленческой деятельности наиболее важными для меня стали принципы:

- априорного уважения педагогов, детей и родителей;
- совместимости этических ценностей (корпоративной этики);
- использования внутренней и внешней мотивационных доминант;
- перманентного повышения профессиональной культуры;
- коллективного принятия решений и личной ответственности за их выполнение;
- демократического партисипативного (участного) управления;
- принцип, который можно сформулировать как «педагогическое творчество не есть свойство избранных»
- принцип «личного примера»;

Педагогические принципы выступают как «цели целей», как система координат разумной инновационной деятельности при условии уравновешения доброй толикой стабильности.

Развитие школы невозможно без педагогического инструментария, который несёт в себе методическая служба. Наш опыт свидетельствует о том, что именно адаптивная система методической службы определяет новые формы и методы деятельности, которые:

- способствуют консолидации коллектива для осуществления более быстрого и эффективного реагирования на достижение актуальных целей, диктуемых ситуацией;
- дают возможность вовлечь педагогическую общественность в управление школой;
- обеспечивают создание и использование инноваций в образовательном и методическом процессах.

Особую роль в трансляции навыков сотрудничества играют интерактивные педсоветы, творческие отчёты педагогов, презентации творческих групп и т. д.

Обеспечение союза науки и практики во многом определено тем, что в 2007 году школа стала филиалом кафедры методик преподавания

школьных дисциплин ИСО УрГПУ, возглавляемой доктором филологических наук А. В. Кубасовым. Организация ежегодных семинаров и участие в научно-практических конференциях стали доброй традицией, что, в свою очередь, позволило школе приобрести репутацию активного проводника новых идей. 47% педагогов уверенно занимаются исследовательской деятельностью, охотно делятся наработанным опытом с коллегами на страницах сборников, издаваемых ИРО и УрГПУ, выкладывают материалы на сайт школы. Мы убедились, что интернет как коммуникативная среда представляет мощный инструмент развития.

Формирование педагогического коллектива единомышленников во многом обеспечивается наличием эмоционально благоприятной атмосферы для всех участников школьного сообщества. Результаты проведённых исследований: «Диагностика личностной и групповой удовлетворённости работой» (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов), «Диагностика эффективности педагогических коммуникаций» (А. А. Леонтьев), «Методика определения стиля руководства трудовым коллективом» (В. П. Захаров, А. Л. Журавлёв), «Диагностика организационной культуры и климата в педагогическом коллективе» (Н. П. Кулаков) — стали руководством к принятию выверенных и оправданных решений. Это подтверждается следующим: эмоциональный, поведенческий и когнитивный компоненты положительные, что, в свою очередь, позволяет говорить о наличии общения, основанного на сотрудничестве, о здоровой творческой обстановке, о присутствии в коллективе теплоты взаимоотношений, доброжелательности. Так, на вопрос «Какая атмосфера преобладает в коллективе?» 89,3% участников исследования оценили её как атмосферу взаимопомощи, взаимного уважения. 96,6% педагогов стремились бы встретиться с коллегами после выхода на пенсию или долгого отсутствия. Снова и снова убеждаемся, насколько прав Ю. А. Конаржевский, утверждая: «Общение, основанное на сотрудничестве, — один из основных инструментов коллективообразования, живая ткань жизнедеятельности коллектива. Именно через общение формируются интегративные качества коллектива: организованность, сработанность и совместимость». Именно в этом, по моему глубокому убеждению, заключается управление, сориентированное на человека.

На основании личного и управленческого опыта с уверенностью могу утверждать:

– руководителю школы недостаточно определённого набора личностных качеств, интуиции — он должен обладать подлинными научными знаниями, ведя при этом поиск собственных вариантов;

– изучение и анализ современных подходов, связанных с феноменом «управления ОК», личный опыт позволяют сделать вывод о возможности решения этой непростой задачи;

– способность организации идти в ногу со временем возможно только при одном условии: необходимо и дальше совершенствовать опыт управления изменениями в ОК школы.

Литература

1. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление. М. : Центр «Педагогический поиск», 2000. 224 с.

2. Лизинский В. М. Директор школы и общественно-педагогическое управление учебно-воспитательным процессом в школе : пособие для директоров. М. : Центр «Педагогический поиск», 2004. 160 с.

3. Симонов В. П. Системный подход — основа педагогического менеджмента // Педагогика. 1994. № 1.

4. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: 50 ноу-хау в управлении педагогическими системами : учеб. пособие. М. : Педагогическое о-во России, 1999. 430 с.

5. Ушаков К. М. Источник сопротивления — организационная культура // Директор школы. 2002. № 7. С. 3—7.

Любовь Владимировна Попова

Студентка 1 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

Научный руководитель: Людмила Викторовна Христолюбова, канд. филол. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

ЗНАЧЕНИЕ ИГРЫ В ОПТИМИЗАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена оптимизации межличностных отношений посредством игры. Рассмотрена характеристика межличностных отношений дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Цель работы — определить значение игры в оптимизации межличностных отношений дошкольников с ТНР.

Ключевые слова: межличностные отношения, игры, игровая деятельность, дошкольники, тяжелые нарушения речи, дошкольная логопедия, дети с нарушениями речи, нарушения речи.

Актуальность становления межличностных отношений в дошкольном возрасте связана с тем, что именно в это время формируется личность ребенка. Этот возрастной период благоприятен для формирования положительных чувств к другим людям, поэтому необходимо рассматривать развитие отношений детей друг к другу и окружающим на ранних этапах онтогенеза. Фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка является опыт первых отношений. Он определяет самосознание дошкольника, его поведение, его взаимоотношения с миром и окружающими.

Во взаимодействии со сверстниками дети активно вступают в межличностные отношения, которые являются своеобразной школой социальных отношений. В детском обществе эффективно развиваются такие чувства, как эмпатия, рефлексия, идентификация. Все это является основой формирования таких положительных качеств личности, как сочувствие, стремление к оказанию помощи и дружеской поддержки, умение разделить радость, восприятие и понимание справедливости, честности, порядочности. В детских отношениях развивается самосознание ребенка и формируется его самооценка.

Л. С. Выготский отмечал, что только через общение с другими людьми мы становимся сами собой, основой общения при этом является речь. Поэтому дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) сталкиваются с серьезными проблемами на пути их развития. У них наблю-

дается низкая речевая активность, в игровой деятельности - бедность сюжета, они не умеют договариваться между собой, не понимают мотивов поведения партнера и не могут согласовывать ролевое взаимодействие. Чаще всего у таких детей недостаточно сформированы навыки совместной деятельности. Отмечается крайняя возбудимость, дети не могут самостоятельно занять себя каким-либо видом деятельности. При выполнении совместной работы каждый ребенок все делает по-своему, не стремится сотрудничать с другими. Это говорит о слабой ориентации дошкольников с ТНР на сверстников в ходе совместной деятельности, о низком уровне сформированности их коммуникативных умений, навыков сотрудничества. Предпочитаемым видом коммуникации для детей с ТНР является общение со взрослыми на ходе игровой деятельности, но даже при наличии интереса к общению дети необоснованно переходят с одной темы на другую.

Комплекс нарушений речевого развития у детей с ТНР препятствует становлению у них полноценных коммуникативных связей с окружающими и может привести к изоляции этих детей в коллективе сверстников. В связи с этим и возник вопрос об оптимизации межличностных отношений.

Вопросами становления детской речи и формирования межличностных отношений занимались Л. С. Выготский, М. И. Лисина, В. С. Мухина, О. А. Бизицова, Т. А. Репина и др. Исследователи определили влияние игры (как ведущей деятельности в дошкольном возрасте) на оптимизацию, т. е. процесса выбора наилучшего варианта межличностных отношений из существующих.

Игра — это универсальное средство коррекции и профилактики отклонений и трудностей в развитии дошкольника. В игре решаются проблемы агрессивности, замкнутости, скованности. В ней важен не результат, а сам игровой процесс. Ситуации, которые проигрывает ребенок, воображаемы, но чувства, связанные с ними, реальны. В процессе игровой деятельности у ребенка формируется способность общения с людьми, так как, вступая в игру, ребенок берет на себя ряд обязательств перед партнерами. Игровой вид деятельности предполагает овладение опытом поведения социально активной личности. Таким образом, игра является наиболее доступным и эффективным способом оптимизации межличностных отношений у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Литература

1. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. СПб. : Питер, 2009. 576 с.

2. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы, коррекция. М. : ВЛАДОС, 2003. 158 с.

УДК 78:376.356-053"465.00/07"

ББК Ч452.091+Ч452.005.443

ГСНТИ 14.29.27

ВАК 13.00.03

Полина Антоновна Рагозина

Студентка 4 курса, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; 614990, Россия, г. Пермь, ул. Сибирская, 24; e-mail: postmaster@pspu.ru.

Научный руководитель: И. Ю. Ильина, канд. психол. наук, доцент, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ В ПРОЦЕССЕ СЛУШАНИЯ МУЗЫКИ

Аннотация. Статья посвящена вопросу о развитии эмоциональной отзывчивости у детей с нарушенным слухом, в процессе слушания музыки. На констатирующем эксперименте была проведена диагностика у детей с нарушением слуха, с целью выявления уровня музыкального восприятия. На основе проведенного исследования, автором были выделены уровни и сделаны выводы об эмоциональном развитии в музыкальном восприятии.

Ключевые слова: эмоциональная отзывчивость, эмоциональные состояния, музыкальное развитие, музыкальное восприятие, музыка, дошкольники, дети с нарушениями слуха, нарушения слуха, дошкольная сурдопедагогика.

Музыкальное искусство, является незаменимым средством эстетического воспитания подрастающего поколения. Огромная сила музыки заключается в её способности воздействовать на множество важных сфер человека. У детей же с нарушением слуха страдает сфера социальных эмоций, они не готовы к близким, эмоционально «тёплым» отношениям. В процессе восприятия музыки, этот процесс развивается и совершенствуется, благодаря чему, детям, становятся более понятными эмоции и чувства окружающих [3].

Проблема исследования обусловлена особенностями процесса музыкального развития у детей с нарушенным слухом, а так же предположили, что у таких детей, имеется определенная специфика в эмоциональной отзывчивости на музыку. В настоящее время, на практике музыкального воспитания, уделяется недостаточное внимание работе по коррекции к детям с нарушением слуха. Так же, имеет место некомпетентность педагогов в области музыкального развития и восприятия, для детей с нарушением слуха [2].

Цель исследования: экспериментальное изучение особенностей развития эмоциональной отзывчивости на музыку у детей старшего дошкольного возраста с нарушенным слухом.

Объектом исследования являются: особенности эмоциональной отзывчивости в процессе слушания музыки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

Предметом исследования является: развитие эмоциональной отзывчивости на музыку, в структуре музыкальных способностей.

На констатирующем этапе исследования была проведена диагностика художественного восприятия музыкальных произведений детьми старшего дошкольного возраста. Мы обследовали: эмоциональную отзывчивость на музыку; степень осознания детьми эмоционального настроения музыки, передаваемого через средства музыкальной выразительности и особенности музыкальной эрудиции [1].

Методика была направлена на изучение музыкального восприятия у детей 5—7 лет жизни с нарушенным слухом. Констатирующий этап эксперимента проходил в апреле 2016 г. на базе ГКБОУ «Школы-интерната для детей с ОВЗ», Дошкольное отделение в г. Перми в одной группе детей старшего возраста. В обследовании приняли участие 8 детей в возрасте от 5 до 7 лет.

Анализ результатов констатирующего эксперимента, позволил выделить уровни эмоционального развития в музыкальном восприятии. В каждом из уровней были выделены показатели: интерес, осознание эмоционального настроения музыки, понимание музыкального образа, музыкальные предпочтения.

Высокий уровень (56,25 %) — Повышенный интерес, знают музыкальные средства выразительности, имеют представления о жанрах классической музыки. Есть любимые музыкальные произведения, музыкальная эрудированность, высокая.

Средний уровень (68,75%) — Интерес зависит от настроения, дети не всегда понимают эмоции и настроение, музыкального произведения. Имеют музыкальные предпочтения, объясняют на примере любимых произведений свое понимание музыкального образа.

Низкий уровень (25 %) — Дошкольники проявляют активность только в некоторых видах музыкальных показателей, не узнают музыкальные произведения, которые слушались на занятиях ранее. Нет понимания музыкального образа и музыкальных предпочтений. Результаты, выявленные посредством диагностической методики, позволяют сделать вывод о недостаточном уровне эмоциональной отзывчивости на музыку, детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха [4].

На формирующем этапе исследования, мы планируем разработать проект «Развитие эмоциональной отзывчивости у детей с нарушением слуха в процессе восприятия музыки» и провести дифференцированную коррекционную работу для детей с нарушением слуха, а так же совершенствования профессиональной компетенции педагогов образовательного учреждения в области музыкального воспитания детей с нарушенным слухом.

Литература

1. Гогоберидзе А. Г., Деркунская В. А. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2005. 320 с.
2. Медведева Е. А. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика. М. : Академия, 2002. 224 с.
3. Радынова О. П. Музыкальное воспитание дошкольников : учеб. пособие для студ. фак-ов дошк. воспит. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 1998. 240 с.
4. Яхнина Е. З. Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха : учеб. пособие для студ. вузов. М. : ВЛАДОС, 2003. 272 с.

Алена Алексеевна Распутина

*Студентка 3 курса, Уральский государственный педагогический университет;
620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.*

Анастасия Олеговна Ужегова

*Студентка 3 курса, Уральский государственный педагогический университет;
620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.*

РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Аннотация. В данной статье рассматривается роль дидактических игр в процессе формирования сенсорного развития. Приведены основные виды дидактических игр, которые способствуют сенсорному развитию.

Ключевые слова: сенсорное развитие, интеллектуальная недостаточность, дидактические игры, игровая деятельность, нарушения интеллекта, дети с интеллектуальной недостаточностью, дошкольная олигофренопедагогика, дошкольники.

В настоящее время в мире наблюдаются негативная динамика здоровья детей. Лица с интеллектуальной недостаточностью составляют примерно 20 процентов от всего числа людей с ограниченными возможностями здоровья. Одной из основных проблем детей с интеллектуальной недостаточностью является нарушение формирования сенсорного развития.

Сенсорное развитие — это развитие восприятия ребенка и формирование его представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, запахе, вкусе и так далее[6]. От сенсорного развития ребёнка зависит не только его успешное обучение в дальнейшем, но и общее умственное развитие. Именно дошкольный возраст, по мнению многих исследователей, является наиболее благоприятным для развития деятельности органов чувств, а также накопления представлений об окружающем мире.

Такие учёные, как А. П. Усова, А. В. Запорожец, А. Г. Рузская, Я. А. Коменский, Ф. Фребель, М. Монтессори уделяли особое внимание изучению сенсорного развития детей дошкольного возраста, поэтому данная проблема актуальна не только в России, но и в зарубежных странах.

Развитая сенсорика играет важнейшую роль в совершенствовании практической деятельности современного человека. Ведь, как справедливо отмечает Б. Г. Ананьев, «самые далеко идущие успехи науки и

техники рассчитаны не только на мыслящего, но и на ощущающего человека» [3].

Дети дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями в меньшей степени взаимодействуют с предметами по сравнению с нормально развивающимися детьми. Приобретённый опыт они не фиксируют и не обобщают. Вследствие этого таким детям требуется большее количество времени и повторений для усвоения способов ориентировки в окружающем, выделения и фиксирования свойств и отношений предметов, а также для понимания того или иного действия. В дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра, которая позволяет совершать необходимое количество повторений в ходе различных ситуаций во время игры, сохраняя эмоционально-положительное отношение к упражнениям.

Одним из наиболее эффективных методов сенсорного развития, по мнению большинства педагогов и психологов, является дидактическая игра.

Дидактические игры подразделяются на такие виды, как: игры с предметами (игрушками, природным материалом), настольно-печатные и словесные игры.

В играх с предметами используются как игрушки, так и реальные предметы. В ходе таких игр дети дошкольного возраста знакомятся со свойствами и признаками предметов, учатся сравнивать, сопоставлять предметы, а также устанавливать их сходства и различия.

В настольно-печатных играх у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью усвоение и закрепление знаний происходит в процессе взаимодействия с картинками. Играя в такие игры, дети учатся сопоставлять целое и части, усваивают и фиксируют знания о предметах окружающей действительности и их назначении, а в последствии классифицируют предметы, обобщают их и устанавливают между ними взаимосвязь. Для поддержания интереса детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями к занятиям необходимо использовать разный дидактический материал.

Словесные игры реализуются посредством действий играющих и их слов. В данном виде дидактической игры дети углубляют знания о предметах, полагаясь на уже приобретённые представления о них. Этот вид игры предполагает самостоятельное решение различных задач. Дети выделяют признаки предметов, описывая их, учатся отгадывать предметы по описанию и группировать их.

Таким образом, дидактические игры имеют особую значимость в работе с детьми дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью и позволяют осуществить процесс сенсорного развития

детей наиболее результативно. Такие игры способствуют развитию мышления, внимания и его свойствам, учат детей различать внешние свойства предметов: форму, цвет, величину, положение в пространстве, запах и вкус, а также развивают процессы ощущения и восприятия и стимулируют познавательную активность. Использование дидактических игр в различных видах деятельности создает оптимальные условия для развития личности ребёнка.

Литература

1. Белкина В. Н. Психология раннего и дошкольного детства. М., 2005. 36 с.
2. Венгер Л. А., Пилюгина Э. Г., Венгер Н. Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка. М. : Просвещение, 1988. 89 с.
3. Зинченко Т. П. Когнитивная и прикладная психология. М. : МОДЭК, 2000. 608 с.
4. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. М. : Просвещение, 1991. 126 с.
5. Пилюгина Э. Г. Занятия по сенсорному воспитанию. М. : Просвещение, 1983. 193 с.
6. Фурман В. В. Дидактические игры, как средство сенсорного воспитания дошкольников // Молодой ученый. 2015. № 22.4. 52 с.
7. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1999. 96 с.

Зоя Геннадьевна Родина

Студентка 3 курса, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет; 454080, Россия, г. Челябинск, пр-т Ленина, 69; e-mail: postbox@csru.ru.

Научный руководитель: Виктория Сергеевна Васильева, канд. пед. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

ТЕАТРАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

Аннотация. Одним из часто встречающихся патологий является задержка психического развития. Характерной чертой данного нарушения является возможность восстановления интеллектуальных и социальных возможностей детей. Наиболее приемлемый способ обучения детей данной категории — это использование театральной деятельности.

Ключевые слова: театральная деятельность, детская речь, развитие речи, дошкольники, дети с задержкой психического развития, задержка психического развития, ЗПР.

Термин «задержка психического развития» был предложен Г. Е. Сухаревой. Причинами выраженной задержки психического развития детей в большинстве случаев являются минимальные органические повреждения или функциональная недостаточность центральной нервной системы, возникшие в результате воздействия патогенетических факторов внутриутробном периоде, во время родов и в первые годы жизни ребенка, длительные хронические соматические заболевания, перенесенные в раннем детстве, а также длительная социальная культурная депривация (в частности, пребывание с момента рождения в условиях неблагополучной семьи, дома ребенка, дошкольного детского дома) и влияние стрессовых психотравмирующих факторов.

Речь — это не только средство общения, но и орудие мышления, творчества, носитель памяти, информации и пр. Другими словами, речь — это многообразная деятельность.

Дошкольный возраст — это период активного развития речи, а ведущим видом деятельности в этом возрасте является игра. Следовательно, театрализованная деятельность одна из самых эффективных способов воздействия на детей, в котором наиболее полно и ярко проявляется принцип обучения: учить играя.

Одним из диагностических признаков задержки психического развития у детей рассматриваемой группы выступает несформирован-

ность игровой деятельности. У детей оказываются несформированными все компоненты сюжетно-ролевой игры: сюжет игры обычно не выходит за пределы бытовой тематики; содержание игр, способы общения и действия и сами игровые роли бедны. Диапазон нравственных норм и правил общения, отражаемый детьми в играх, очень невелик, беден по содержанию, а следовательно, недостаточен в плане подготовки их к обучению в школе. Клинические и нейропсихологические исследования выявили отставание в становлении речи детей с ЗПР, низкую речевую активность, недостаточность динамической организации речи. У этих детей отмечается ограниченность словаря, неполноценность понятий, низкий уровень практических обобщений, недостаточность словесной регуляции действий. Наблюдается отставание в развитии контекстной речи; существенно запаздывает развитие внутренней речи, что затрудняет формирование прогнозирования, саморегуляции в деятельности. У детей с ЗПР выявляется бедный, недифференцированный словарный запас. При использовании даже имеющихся в словаре слов дети часто допускают ошибки, связанные с неточным, а иногда и неправильным пониманием их смысла. Одним словом дети часто обозначают не только сходные, но и относящиеся к разным смысловым группам понятия. Недостаточность словарного запаса связана с недостаточностью знаний и представлений этих детей об окружающем мире, о количественных, пространственных, причинно-следственных отношениях, что в свою очередь определяется особенностями познавательной деятельности личности при задержке психического развития.

Овладение родным языком — является одним из самых важных приобретений ребенком в дошкольном возрасте.

Согласно новым требованиям федерального государственного образовательного стандарта в Российской Федерации овладение детьми дошкольного возраста средствами общения и способами взаимодействия с взрослыми и сверстниками определяется как важнейшее интегративное качество.

Еще Л. С. Выготский писал: «Есть все фактические и теоретические основания утверждать, что не только интеллектуальное развитие ребенка, но и формирование его характера, эмоций и личности в целом находится в непосредственной зависимости от речи».

Современные исследования Р. Е. Левиной, А. П. Усовой, М. И. Лисиной и многих других специалистов подчеркивали важность развития речи с использованием разных методических средств. Одним из эффективных средств является театрализованная деятельность.

Театрализованная деятельность направлена на развитие у ее участников не только ощущений (сенсорики), чувств, эмоций, мышления, воображения, фантазии, внимания, памяти, воли, а также многих умений и навыков (коммуникативных, организаторских, двигательных и так далее), она также оказывает большое влияние на речевое развитие ребенка. В педагогической литературе театрализованная деятельность рассматривается как средство развития детей. Изучение психолого-педагогической и методической литературы, передового опыта показывает, что в настоящее время накоплен большой теоретический и практический опыт по организации театральной деятельности в детском саду. Вопросы, связанные с организацией и методикой театрализованной деятельности в работе с разными категориями детей, широко представлены в работах отечественных педагогов, ученых, методистов — Л. Дружининой, Н. Карпинской, А. Николаичевой, Л. Фурминой, Л. Ворошниковой, Л. Б. Осиповой, Р. Сигуткиной, И. Реуцкой, Л. Бочкаревой, И. Медведевой и Т. Шишовой и др. [1; 2; 3].

Умело поставленные воспитателем вопросы при подготовке к игре побуждают детей думать, анализировать довольно сложные ситуации, делать выводы и обобщения. Это способствует совершенствованию умственного развития и тесно связанному с ним совершенствованию речи.

Хотелось бы значительное внимание уделить на приоритетные направления, которые мы решаем посредством театральной деятельности: автоматизация звуков речи; развитие фонематического слуха; формирование и совершенствование грамматического строя речи, обогащение словарного запаса, развитие просодической стороны речи (достаточное выдох, нормальный тембр и умение варьировать интонациями); развитие речевого дыхания (умение проговаривать длинные фразы и правильно брать вдох); развитие связной речи (монологической, диалогической, умение сочинять небольшие рассказы и сказки). Так же театральная деятельность способствует развитию: психофизических способностей (мимики, пантомимики); психических процессов (воображению, вниманию, мышлению, памяти); творческих способностей (перевоплощению, импровизации)

Как нам всем хорошо известно, что игра является основной деятельностью ребенка дошкольного возраста. Чаще всего театрализованная деятельность применяется главным образом в качестве некоего «зрелища» на праздниках. Любая театральная деятельность представляется различными видами театра (театр бибабо, пальчиковый театр, теневой театр, театр на палочке, плоскостной, настольный, театр на перчатке и др.) помогают педагогам решать общеобразовательные и

коррекционные задачи. Среди творческих игр особенной любовью детей пользуются игры в «театр», драматизации, сюжетами которых служат хорошо известные сказки, рассказы, театральные представления. Участвуя в театрализованных играх, дети знакомятся с окружающим миром через образы, краски, звуки. Театрально-игровая деятельность обогащает детей новыми впечатлениями, знаниями, умениями, развивает интерес к литературе, активизирует словарь, способствует нравственно-этическому воспитанию каждого ребенка.

Н. А. Реуцкая, разделила театрализованные игры в зависимости от художественного оформления на игры с настольным театром, фланелеграф, теневой театр, театр Петрушки, игры с марионетками, сказки.

Хотелось бы отметить, что подходить к организации театрализованной деятельности нужно с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Следует обратить внимание на материал, который служит для сценического воплощения такие, как сказки.

Автор приходит к выводу что, тексты сказок, расширяют словарный запас, помогают верно строить диалоги, а следовательно влияют на развитие речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Обращаем внимание на то, что работу необходимо строить по принципу от простого к сложному. На первом этапе детям можно предложить разыгрывать знакомые, короткие сказки, с простым сюжетом т.к. «Колобок», «Рукавичка». Так же рекомендуют разыгрывать сценки по литературным произведениям, например, А. Барто «Игрушки». Затем задача усложняется, переходим к менее известным произведениям (например, Сутеева «Грибок»), более сложным, к адаптированным рассказам.

В дальнейшем, педагог учит самостоятельно находить способы различной выразительности (интонацию, мимику, жесты, подбирать атрибуты). Детей необходимо подводить к идеи о том, что одного и того же героя, ситуацию, сюжет можно показать по-разному. Приводим пример: зайца можно показать беззащитным, несчастным, бедным. А можно показать умным, смелым, находчивым и т. д. Тем самым, мы учим детей импровизировать.

Для развития воображения детям предлагаются задания типа: «Представьте море, песчаный берег. Мы все лежим на теплом песке, загораем. У нас хорошее настроение. Поболтали ногами, опустили их. Разгребли теплый песок руками и т. д.

Используются мимические этюды (показ доброго героя, злого, хитрого и т. д.). Этюды на память физических действий (покажите, как порхает бабочка, ходит медведь и т. д.). И ребенок постепенно овладевает умением импровизации, умением придумывать свои новые дей-

ствия, мимику, интонацию, дает новый характер своим героям и придумывать свое окончание сказки.

Хотелось бы вспомнить и отметить «пальчиковый театр», «театр бибабо», которые развивают мелкую моторику, тем самым стимулируют речевые отделы мозга, отвечающие за функцию речи.

В любой режимный момент очень удобно проводить «театрализованные логоминутки» с различными играми и упражнениями: упражнения на формирование и совершенствование грамматического строя речи; упражнение на развитие физиологического и речевого дыхания; артикуляторные упражнения (гимнастика); дикционные и интонационные упражнения; упражнения на выработку мягкой атаки голоса (слаженная работа голосовых связок и выдоха).

Приводим пример игры «Сказочный язык героев» (слоговые упражнения), «Отхлопай слово», проговаривания скороговорок. В игровой форме выполнять артикуляционные упражнения (покажи обезьянку, покажи бульдога, как обезьянка прячет банан за щекой, подуем на снежинку, как цокает лошадка, и т. д.).

Таким образом, анализируя тему нашей статьи, приходим в выводу что, театрализованная деятельность — это не просто игра, а еще и прекрасное средство для интенсивного развития речи, обогащения словаря, а также развития мышления, воображения, внимания и памяти, что является психологической основой правильной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Ну, и конечно, занимаясь с детьми театральной деятельностью мы делаем жизнь наших воспитанников интересной и содержательной, наполняем ее яркими впечатлениями и радостью творчества. Применение театральной деятельности в детском саду научит ребенка видеть прекрасное в жизни и в людях, зародит стремление нести в жизнь прекрасное и доброе.

Литература

1. Дружинина Л. А., Зуева И. Ю., Осипова Л. П. Роль сюжетно-ролевой игры в становлении межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения // *Фундаментальная и прикладная наука* : сб. науч. ст. по итогам научно-исследовательской работы за 2015 год. Челябинск, 2015. С. 90—93.
2. Карпинская Н. С. *Художественное слово в воспитании детей (ранний и дошкольный возраст)*. М. : Педагогика, 1999.
3. Осипова Л. Б., Буцук Т. В. *Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения* : практ. пособие. Челябинск, 2013. 55 с.

Анна Владиславовна Самосадкина

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

Научный руководитель: Елена Викторовна Хлыстова, канд. психол. наук, доц. каф. специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ
СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА
У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ПРОБА ПЕРА»**

Аннотация. Рассмотрено влияние реализации дополнительной общеобразовательной программы «Проба пера» на уровень развития словесного творчества у обучающихся с умственной отсталостью. Предложены диагностические карты оценивания уровня развития речи, воображения и эмоционально-волевой сферы.

Ключевые слова: словесное творчество, развитие речи, воображение, эмоционально-волевая сфера олигофренопедагогика, школьники, умственная отсталость, умственно отсталые дети, дополнительные образовательные программы.

Согласно законам Российской Федерации, большое значение для реализации потенциала развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья имеют программы дополнительного образования. Разносторонняя направленность этих программ позволяет решить разнообразные задачи, такие как формирование и развитие творческих способностей обучающихся; обеспечение духовно-нравственного, гражданско-патриотического воспитания обучающихся; создание и обеспечение необходимых условий для личностного развития обучающихся; социализацию и адаптацию обучающихся к жизни в обществе; формирование общей культуры [1].

На основе нормативно — правовых актов, регламентирующих эту деятельность на базе ГБОУ «Нефтекамская коррекционная школа-интернат» для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья уже несколько лет реализуется программа дополнительного образования «Проба пера». Основная цель этой программы — развитие словесного творчества у обучающихся с умственной отсталостью младшего школьного и подросткового возраста. Дополнительные цели: коррекция познавательной и эмоционально-волевой сферы посредством занятий словесным творчеством; социокультурная реабилитация.

Задачи программы:

обучающие:

– обучение основным понятиям литературного творчества, приемам самостоятельного сочинения небольших рассказов, стихов, статей;

развивающие:

– развитие творческого потенциала, задатков обучающихся, гибкости ума, воображения;

воспитательные:

– формирование интереса к творческой деятельности в области литературы; навыков общественного поведения и полезной деятельности;

– пробуждение интереса к речевым явлениям, приобщение к мировой художественной культуре и искусству.

– формирование толерантности, активной социальной позиции.

Программа рассчитана как для групповых, так и для индивидуальных форм работы с обучающимися. Составлена с учетом требований современной педагогики, на основе знаний возрастных и психологических особенностей детей.

Для оценки результатов педагогического воздействия в процессе реализации программы «Проба пера» были разработаны критерии оценивания, которые представлены в таблицах 1, 2, 3.

Таблица 1

Диагностическая карта оценивания уровня развития речи обучающихся

Показатель оценивания	Критерии оценивания и балльные выражения		
	3	2	1
1. Использование прилагательных	Использует при написании работ прилагательные, спектр разнообразен.	Использует прилагательные, спектр беден, сводится к полярно противоположным	Не использует прилагательные без подсказки взрослого.
2. Построение предложений	Использует сложные предложения, дополнительные члены предложения	Использует простые предложения	Не членит текст на предложения
3. Пересказ	Подробно рассказывает известные произведения, использует развернутые высказывания	Кратко излагает сюжет, опуская детали.	Передает сюжет неточно, требуются наводящие вопросы

Таблица 2

**Диагностическая карта оценивания уровня развития
эмоциональных проявлений обучающихся**

Показатель	Критерии оценивания и балльные выражения		
	3	2	1
1. Эмоциональный настрой	С интересом принимается за задание, самостоятельно придумывает тему	Занимается без особого интереса, выбирает предложенные темы	Не проявляет интереса к занятиям
2. Эмоциональная окраска героев	Использует слова, выражающие эмоции героев	Эмоции героев выражены слабо	Эмоции героев не выражены
3. Эмоциональная окраска сюжета	Преобладают положительные герои, отсутствует кровопролитие	В сюжетах присутствует борьба героев, кровопролитие в редких случаях	Ярко выражена вражда героев
4. Понимание нравственной основы сюжета	Полностью понимает нравственность или безнравственность поведения героев	Слабо понимает нравственность поведения героев	Не оценивает поведения героев, не понимает нравственные нормы

Таблица 3

Диагностическая карта оценивания воображения у обучающихся

Показатель оценивания	Баллы		
	3	2	1
1. Герои рассказов	Использует героев, придуманных самостоятельно	Использует героев различных произведений	Использует героев одного произведения
2. Сюжет	Использует собственный сюжет	Вносит в известный сюжет собственные изменения	Пересказывает известный сюжет
3. Волшебные предметы	Придумывает собственные волшебные предметы, или активно использует известные	Изредка использует волшебные предметы известных сказок	Не использует волшебные предметы

Карты использовались на начальных этапах реализации программы для оценивания исходного уровня проявлений (констатирующий этап).

В конце учебного года также проводился диагностический срез для оценки эффективности проведенных мероприятий (контрольный этап).

Ниже представлены данные, полученные при обследовании 10 обучающихся из которых 8 учатся во 2 классе, а два в 3 классе. Возраст детей от 8 до 10 лет.

На констатирующем этапе были обнаружены следующие результаты: 70% обучающихся имеет низкий уровень речевой активности при создании словесной продукции (стихи и сказки). Они не используют прилагательные, не описывают героев. Остальные обучающиеся используют очень узкий круг прилагательных, обозначающий цвет, размер. Предложения в проанализированных работах простые. Ряд работ содержит предложения, осложненные второстепенными членами, также есть сложные предложения. Полностью отсутствуют причастные и деепричастные обороты. Пересказ известных сказок удается 80% из опрошенных, но бедность словарного запаса не позволяет в полной мере отразить сюжет.

При анализе эмоциональных проявлений в процессе словесного творчества и отражения этих проявлений в словесной продукции обучающихся использовались такие показатели как: эмоциональный настрой, эмоциональная окраска героев, эмоциональная окраска сюжета, понимание нравственной основы сюжета. Оказалось, что больше 60% обучающихся имеют положительный настрой на занятие, с интересом принимают за задание, самостоятельно придумывают тему. Эмоции героев в основном не выражены или выражены крайне слабо. При анализе эмоциональной окраски сюжета было отмечено, что у девочек преобладают положительные герои, отсутствует кровопролитие. В работах мальчиков присутствует борьба героев, часто переходящая в кровопролитие. Обучающиеся слабо понимают нравственность или безнравственность поведения героев.

При анализе развития воображения использовались такие показатели как: герои рассказов, сюжет и волшебные предметы. Анализ показал, что обучающиеся в основном (90%) используют героев знакомых произведений или лично известных людей. Сюжет произведений придумывается самостоятельно или вносятся небольшие изменения в известный сюжет. Обучающиеся редко используют описание волшебных предметов или не используют вообще.

Таким образом, проведенный анализ показал, что в большей степени проблемы у обучающихся связаны с развитием речи. В связи с этим особую актуальность приобретает программа, направленная на развитие словесного творчества, реализация которой позволяет обогатить словарь расширить возможности речевого самовыражения. Реализация

данной программы может иметь высокую значимость для оптимизации процесса обучения детей данной категории, так как существенно расширяет их потенциальные возможности.

Литература

1. Концепция развития дополнительного образования детей : от 04.09.2014 г. № 1726-р.

УДК 376.42:372.881.1

ББК 4455.681.9-411.2-243

ГСНТИ 14.29.21

ВАК 13.00.03

Марина Руслановна Сафинова

Студентка 3 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspmi.me. Научный руководитель: Галина Георгиевна Зак, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В МЛАДШИХ КЛАССАХ

Аннотация. Рассмотрены особенности сформированности графомоторных навыков у обучающихся с умственной отсталостью в младших классах. Используются метод наблюдения и эксперимент.

Ключевые слова: графомоторные навыки, олигофренопедагогика, младшие школьники, умственная отсталость, умственно отсталые дети.

Одной из сторон общего развития обучающихся в младших классах является формирование графомоторных навыков, способность через графические символы выражать содержание речи и мысли человека.

С точки зрения Н. Г. Агарковой, графомоторный навык — это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные звуки и их соединения.

Хорошее развитие общей и мелкой моторики, серийная организация движений, зрительно — пространственные представления и зрительная память являются основными компонентами, от которых зависит формирование графомоторных навыков. Поэтому важной психолого — педагогической и коррекционно — развивающей задачей является развитие ручной умелости, мелкой моторики рук, а также развитие памяти и зрительных представлений.

Графомоторный навык, который сформирован правильно, дает возможность писать буквы четко, красиво, разборчиво, быстро. Неверно сформированный графомоторный навык создает множество труд-

ностей при письме: небрежный, неразборчивый почерк, медленный темп. В то же время переделка неправильного графомоторного навыка затруднена, а порой даже невозможна. Основной функцией, от которой зависит процесс формирования графомоторных навыков, является зрительно-слухо-моторная координация.

Формирование графомоторного навыка — долгий и сложный процесс. Сложный по структуре самого акта письма и по структуре формирования навыка, а также по психофизиологическим механизмам, лежащим в его основе. В процессе обучения в школе осуществляется динамика развития графомоторных навыков обучающихся. Устанавливаются связи между зрительным и мускульным контролем движения. В целом же процесс укрупнения движений, ритмизация их происходит очень медленно, в течение многих лет.

Особенно актуальна проблема формирования графомоторных навыков у обучающихся с умственной отсталостью в младших классах.

Моторная недостаточность у детей данной категории проявляется по-разному. Двигательное недоразвитие характеризуется бедностью, однообразностью движений, резкой замедленностью их темпа, вялостью, неловкостью, угловатостью. У обучающихся с глубокой степенью умственной отсталости с преобладанием процесса возбуждения, отмечается высокая подвижность, их движения беспорядочны и нецеленаправленны. Им трудно производить последовательные, координированные действия. Такие обучающиеся очень часто не могут самостоятельно обслужить себя.

У обучающихся с умственной отсталостью, с точки зрения В. А. Насоновой, проявляется слабый самоконтроль во время письма. Для них характерно несовершенство зрительного и двигательного контроля за движениями. Слабый контроль за графической стороной письма обучающихся проявляется в следующем: формы букв далеки от образца, буквы отставлены друг от друга неравномерно, нарушен наклон, буквы не выдерживают нужную высоту, не соблюдают расположение букв по линии строки.

Трудность формирования навыка письма связана с тем, что каждый из процессов, необходимых для написания слова, у обучающихся с умственной отсталостью крайне несовершенен. Недостаточность фонематического анализа затрудняет процесс разделения слов на составные части и препятствует точному распознаванию каждого из выделенных звуков. Из-за нарушений произношения трудно производить звуковой анализ и синтез слов. А при нарушении моторной сферы (недостаточная координация соответствующих движений мышц пальцев,

неустойчивость всей кисти руки и т. п.) встречаются ошибки в начертании букв, пространственной ориентировки на листе бумаги.

Отмечаются трудности, которые возникают у обучающихся с умственной отсталостью при усвоении образа букв. Схожие графические изображения букв создают препятствия для запоминания их образов. Обучающиеся с умственной отсталостью воспринимают рассматриваемые объекты недостаточно дифференцированно: не выделяют в достаточной мере частей букв, не отмечают соотношения между ними и их расположения, поэтому образ буквы лишен у них необходимой чёткости. Кроме того, представления обучающихся, особенно о похожих объектах, очень быстро изменяются. Изменения идут в направлении упрощения образов и их уподобления. Этим в полной мере объясняется смешение букв по оптическому сходству при их воспроизведении. Очень часто смешиваются буквы, которые отличаются друг от друга только одним элементом.

Обучающиеся с умственной отсталостью отличаются неточной координацией и общей недостаточностью движений. Они часто оказываются не в состоянии правильно держать ручку, карандаш, ограничивать свои движения пределами строки, чертить ровные линии. Это обуславливает трудности процесса формирования графомоторных навыков у обучающихся данной категории.

Формирование графомоторных навыков у обучающихся с умственной отсталостью осуществляется с различными трудностями, которые обусловлены интеллектуальными нарушениями и отклонениями в психическом и физическом развитии. Пониженный уровень познавательной активности, замедленность процесса переработки сенсорной информации, несовершенство межанализаторной интеграции и ориентировочной деятельности, а также слабость самоконтроля затрудняют овладение графомоторными навыками обучающихся с умственной отсталостью.

Таким образом, своевременное выявление особенностей графомоторных навыков у обучающихся в младших классах позволит правильно построить дальнейший образовательный маршрут, который способствует сглаживанию дефекта. Если вовремя не будет проведена коррекционная работа в области графомоторной деятельности у обучающихся с умственной отсталостью в младших классах, то в дальнейшем это может привести к различным трудностям. К таким трудностям относятся небрежный неразборчивый почерк, быстрая утомляемость руки, а также слабая фиксация рабочей строки. Поэтому у обучающихся в младших классах важно развивать механизмы, которые являются предпосылками для овладения письмом, создать необходи-

мые условия для накопления двигательного и практического опыта, а также для развития навыков ручной умелости.

УДК 376.1:377.12

ББК 4459+4447.027

ГСНТИ 14.29.01

ВАК 13.00.03

Надежда Николаевна Семенова

Педагог-психолог, АУ «Сургутский политехнический колледж»; 628426, Россия, г. Сургут, ул. Маяковского, д. 41; e-mail: surpk@surpk.ru.

Сергей Павлович Кочегин

Мастер производственного обучения, АУ «Сургутский политехнический колледж»; 628426, Россия, г. Сургут, ул. Маяковского, д. 41; e-mail: surpk@surpk.ru.

ЗАЧЕМ НУЖНЫ ПРОЕКТЫ СТУДЕНТАМ С ОВЗ?

Аннотация. Представлена значимость групповой проектной деятельности в социализации учащихся с ОВЗ на примере работы со студентами, обучающимися по профессии «Столяр строительный» (коррекционная группа) Сургутского политехнического колледжа.

Ключевые слова: социализация личности, профессиональная реализация, практико-ориентированный подход, студенты, политехнические колледжи, ограниченные возможности здоровья, ОВЗ, лица с ограниченными возможностями здоровья, метод проектов, проектная деятельность.

В последнее время в образовании всё чаще привлекаются учащиеся к проектной деятельности. И это понятно, грамотно выстроенная работа помогает ребятам многого добиться в этом направлении. Но какие особые возможности дают проекты студентам с ограниченными возможностями (далее — с ОВЗ)?

В этой статье мы расскажем об этом на примере работы со студентами, обучающимися по профессии «Столяр строительный» (коррекционная группа) АУ Сургутский политехнический колледж.

Один из социальных проектов, подготовленный нашими ребятами это: «Строительство будок для приюта бездомных собак «Дай Лапу». Немного о проекте. Проект готовился в течение одного года и состоял из нескольких этапов. На первом этапе ребята встречались с представителями организации «Дай Лапу», знакомились с проблемами, определялись с изделием. Далее составляли план строительства, разрабатывали чертёж. После изготовления будок следовал сравнительный анализ предварительного расчета строительных материалов и реального расхода. И как итог проекта — установка будок в приюте для бездомных собак. В результате, проект был представлен самими ребятами

на окружной конференции «Я — специалист», где они заняли третье место. Это была единственная коррекционная группа, которая участвовала в этой конференции наравне с другими участниками, представленными со всего округа. Также работа была направлена на всероссийский конкурс проектов, где заняла 1 место.

В процессе осуществления проекта, ребята многому научились, а именно: составлять план, производить расчеты, работать в команде, искать и использовать различные источники информации, публично представлять свою работу. Но главное, результат их труда был востребован, они получили профессиональный опыт, почувствовали дух соревнования и ощутили себя равными среди других студентов.

Также были осуществлены и другие социальные проекты, такие как: «Кормушки для птиц», «Изготовление детских лопаток для детей с ограниченными возможностями центра «Добрый волшебник»». А в настоящее время запущен новый проект, уже совместно с двумя группами: столярами и малярами. Тема которого связана с изготовлением декораций для театральной студии детского сада детей с ограниченными возможностями: «Золотая рыбка». Ребята группы столяров изготавливают декорации, а группа маляров раскрасят их. Далее мы планируем пригласить маленьких артистов детского сада к нам в колледж с концертом. В дальнейшем мы хотим организовать совместную проектную деятельность со студентами обычных и коррекционных групп.

Все эти проекты, наш взгляд, способствуют реализации важнейшей задачи в профессиональном образовании таких детей — это социализация.

Ни для кого не секрет, что с одной стороны многие ребята с ограниченными возможностями чувствуют себя уязвленно, изолированно; с другой стороны — некоторые привыкают быть потребителями, считая, что все им должны. В этом случае такая работа помогает им учиться не только принимать помощь, но и безвозмездно отдавать, помогать другим, ощущать себя значимыми, нужными как животным, птицам, так и людям, в том числе и таким же как они.

Стоит отметить также возможность профессиональной реализации таких студентов именно через подобный практико-ориентированный опыт.

Все представленные социальные проекты — это прежде всего групповые проекты, которые учат ребят работать в команде, распределять обязанности, договариваться, и использовать этот опыт потом в повседневной жизни и на производстве.

Можно ещё много говорить о возможностях социальных групповых проектов в работе с данной категорией детей, но гораздо важнее,

отметить то, что хотя при организации подобной работы без руководящей и координирующей помощи взрослых студентам с ОВЗ не обойтись, они многое могут и умеют сами, и каждый из нас может им в этом помочь.

Литература

1. Дименштейн М. С. Педагогика, которая лечит: опыт работы с «особыми детьми». М. : Торевинф, 2008.
2. Староверова М. С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ : метод. пособие. М. : Владос, 2011.

УДК 372.847

ББК 4426.851-243

ГСНТИ 14.29.01

ВАК 13.00.03; 13.00.02

Анастасия Ивановна Смирнова

*Преподаватель, МБОУ ДОД «Детская художественная школа», г. Сысерть;
624021, Россия, г. Сысерть, ул. Тракторная, д. 15; e-mail: artakt@inbox.ru*

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ К УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «КОМПОЗИЦИЯ» (2 КЛАСС), «КЛАСС РАЗВИТИЯ» ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ В ОБЛАСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. Разработаны практические задания к учебному предмету «Композиция» 2 класс. Использован способ индивидуализации процесса обучения. Основная идея ведения урока - смена действий и поэтапный процесс практического задания.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, методические разработки, практические задания, младшие школьники, изобразительное искусство, методика рисования в школе, дополнительные общеобразовательные программы.

Основой воплощения современных принципов обучения и воспитания является забота педагога о том, чтобы обучающийся стал центральной фигурой образовательного процесса. Для этого необходимо создавать особые условия обучения, в которых каждый обучающийся может быть успешен, иметь возможность реализовать свое «я», взаимодействовать со сверстниками, учиться с интересом и увлеченностью (Долгоаршинных, 2014).

Типовые программы преподавания в ДОД «Детская художественная школа» на начальном уровне образования направлены в основном на освоение обучающимися академического компонента с минимальным содержанием материала для развития творческих способностей.

Актуальность разработки практических заданий к учебному предмету «Композиция» 2 класс заключается в преодолении диспропорции академического компонента и компонента метапредметных и личностных результатов обучающихся. Свою работу в этом случае ведем таким образом, чтобы решить ряд последовательных задач: создавать условия для формирования у обучающихся увлеченности творческим процессом, внутренней познавательной мотивации, исследовательской активности, способности к оригинальному выполнению учебных заданий. Для этого используем современные подходы к организации учебного процесса. Одним из эффективных способов достижения результатов является *индивидуализация процесса* обучения в условиях инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), приспособление процесса обучения к особенностям каждого обучающегося с акцентом на его самостоятельную деятельность, применение различных методов работы к различным группам обучающихся.

Учебные занятия по предмету «Композиция» проводятся в форме аудиторных мелкогрупповых занятий, когда численность обучающихся составляет не более 10-15 человек. Такая организация процесса обучения помогает реализовать принципы дифференцированного и индивидуального подходов в их сочетании. На изучение предмета «Композиция» во 2 классе выделяется 34 ч. (1ч. в неделю).

Для достижения целей и реализации задач предмета используются следующие *методы обучения*: словесный (объяснение, беседа, рассказ); наглядный (показ, наблюдение); практический (демонстрация приемов работы); *эмоциональный* (подбор ассоциаций, образов, вызывающих художественные впечатления).

Выполнение одного практического задания рассчитано на 6 учебных часов. Основная идея построения ведения урока — *смена действий*, то есть задание разбито на отдельно существующие этапы. Один учебный час — один этап, где есть начало и конец. Обучающемуся легче принимать объем информации и выполнять поставленные перед ним задачи. Такой способ дает возможность успешно усвоить материал как нормально развивающимся обучающимся, так и обучающимся с ОВЗ. После завершения каждого этапа у всех обучающихся есть чувство удовлетворенности: «у меня получилось!», что создает общий позитивный настрой в группе и желание «что делать дальше?». Так как в процессе работы постоянно происходит переключение с одного вида деятельности на другой, у обучающихся нет монотонной деятельности, степень утомляемости резко снижается. Конечно, во время занятий применяются разные современные технические сред-

ства, но, на наш взгляд, эффективность работы зависит в первую очередь от интересной увлекательной подачи информации преподавателем: работы с ассоциациями, воображением, фантазией обучающихся.

Таким образом формируется непрерывная увлеченность процессом обучения. У обучающихся появляются: инициативность, познавательная мотивация исследовательской активности, способности достижения оригинальных решений поставленных задач.

Результат освоения задания «Стилизованная фигура»:

- знание понятий «стилизованная фигура», «пропорции», «эскиз»;
- знание элементарных приемов композиции;
- умение выполнять эскиз;
- умение передать образную и эмоциональную выразительность;
- навыки владения карандашом, ножницами;
- навыки владения линией, штрихом, пятном как выразительным средством.

Новое понимание результатов образования напрямую связывает их с развитием обучающихся. Система оценки достижений результатов предполагает комплексный подход: оценку личностных, метапредметных и предметных результатов образования.

Личностные результаты:

- мотивация учебной деятельности;
- ориентация на учебное сотрудничество с преподавателем и одноклассниками;
- эстетические потребности, ценности, чувства.

Метапредметные результаты:

- способность принимать и сохранять учебную цель и задачи;
- умение проводить простейший анализ и сравнение.

Предметные результаты:

- определение базовых понятий;
- знания об особенностях работы над композицией;
- знания о средствах художественной выразительности;
- знания о теплых и холодных цветах, цветовой гамме и цветовом контрасте. Все указанные знания преломляются на занятиях в конкретные умения и владения обучающимися приемами выполнения работы.

В группе из 12 человек на наших занятиях были обучающиеся с ОВЗ: один с расстройствами аутистического спектра, два с синдромом гиперактивности, четыре — с синдромом дефицита внимания.

Результаты освоения практического задания «стилизованная фигура» по итогам мониторингов, показывают положительную динамику: число обучающихся, закончивших задание на «отлично» 67%, на «хо-

рошо» — 33%. Удовлетворительный уровень не продемонстрировал ни один обучающийся.

Литература

1. Изобразительное искусство и художественный труд в начальной школе: система преподавания уроков ИЗО в 1—4 классах по программе Б. М. Неменского / сост. А. Г. Александрова, Н. В. Капустина. Волгоград : Учитель, 2007. 61 с.

2. Сокольников Н. Н. Изобразительное искусство. Основы рисунка : учеб. Ч 1. 5—8 кл. Обнинск : Титул, 1996.

3. Сокольников Н. Н. Изобразительное искусство. Основы композиции : учеб. Ч. 3. 5—8 кл. Обнинск : Титул, 1996.

4. 2 кл. Методическое пособие к учебнику В. С. Кузина, Э. И. Кубышкиной / Н. В. Долгояршинных ; под ред. С. П. Ломова. М. : Дрофа, 2014. 103, [9] с.

УДК 376.42:372.851

ББК 4455.622.1

ГСНТИ 14.29.21

ВАК 13.00.03

Людмила Евгеньевна Смольникова

Студентка 3 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

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

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. Рассмотрено развитие элементарных математических представлений у обучающихся с нормативным развитием и особенности у обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

Ключевые слова: элементарные математические представления, математика, методика математики во вспомогательной школе, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, школьники.

Для умственного развития обучающихся существенную ценность имеет усвоение ими математических представлений, которые активно воздействуют на формирование умственных действий, столь необходимых для познания окружающего мира.

Вопросы особенностей математических представлений обучающихся с умственной отсталостью рассмотрены в работах Л. В. Кузнецовой, Н. Г. Морозовой, А. А. Катаевой, Е. А. Стребелевой.

Математические представления — это элементарные знания о пространстве, форме, величине, времени, количестве, их свойствах и от-

ношениях, которые необходимы для развития у обучающегося дошкольного возраста житейских и научных понятий [1].

Работа по формированию у дошкольников элементарных математических представлений — значительная часть их общей подготовки к школе. Для математического развития обучающихся очень важно, чтобы все представления и понятия о множестве и числе, представления о величине, форме, о времени и пространстве предоставлялись в установленной системе и последовательности.

В течение формирования элементарных математических представлений у дошкольников активно вырабатываются все познавательные процессы: речь, мышление, память, восприятие, представление. Это является эффективным, если при постановке занятий, учитывается цикличность и последовательность развития познавательных процессов у ребенка, в зависимости от психофизического развития.

Имеется много подходов к обучению математики и формированию у обучающихся элементарных знаний о математических представлениях. Их обучают счету, демонстрируют характерные моменты цифр: больше, меньше, четные, нечетные цифр. Для достижения результатов применяют различные материалы: счетные палочки, натуральные материалы, учат считать и различать деньги.

Трудности обучающихся с умеренной умственной отсталостью обуславливаются косностью и тугоподвижностью процессов мышления, сопряженных с инертностью нервных процессов. Косность и тугоподвижность мышления проявляется в «застревании» на полученном приеме решения примеров, упражнений, практических действий, затрудненностью переключения с одной умственной операции на другую, в стереотипности решений, в «буквальном переносе» имеющихся познаний без учета ситуации, без изменений этих знаний в соответствии с новыми ситуациями.

У обучающихся с умеренной умственной отсталостью замечают большие трудности в освоении математических представлений в связи с глубоким недоразвитием познавательной деятельности. Приемлемый объем программных условий, фактически им недоступен, они не могут сразу, после первого объяснения учителя, запомнить новый материал — требуется множественное объяснение педагога. Чтобы запомнить новый прием вычислений или решение нового вида задач, таким обучающимся надо выполнить большое количество практических занятий, причем темп работы таких обучающихся, как правило, замедлен.

Усваивание даже элементарных математических представлений требует от обучающегося довольно высокого уровня развития таких процессов логического мышления, как анализ, синтез, обобщение,

сравнение. Следственно педагог, прежде чем приступить собственно к самой теме, должен проверить, какие именно особенности овладения математических знаний, умений и навыков имеются у обучающихся с умственной отсталостью. Должен хорошо проанализировать состав обучающихся, знать причины умственной отсталости каждого обучающегося, специфику его поведения, предопределить его потенциальные возможности, с тем, чтобы спланировать пути включения его в работу [2]. Математические представления высказывают сложные взаимоотношения формы действенного мира такие как: количественные, пространственные, временные представления, представления о форме и величине.

Обучающиеся с нарушением интеллекта часто не умеют осознанно подходить к освоению прочитанного, рассказанного, объясняемого на уроке. Причина кроется в отсутствии процесса целенаправленного формирования и развития мышления обучающегося, в стихийности и неосознанности возникновения мыслительных актов. Процесс же стихийного развития мышления — протяженный, несовершенный, малоэффективный. Образующиеся при этом умственные действия и умения часто имеют дефекты, комплект мыслительных умений неполон, а круг задач, для решения которых он применяется, узок. Чтобы улучшить процесс умственного развития обучающегося, нужно целенаправленно обучать его умению мыслить. Для наиболее успешного обучения обучающихся с умственной отсталостью важно на уроках применять такое средство обучения, как дидактическая игра.

Таким образом, овладение математическими представлениями, требует от детей высокого уровня развития логического мышления. Именно эти способности у обучающихся с умственной отсталостью развиты чрезвычайно слабо. Математика является самым трудным предметом у обучающихся с умеренной умственной отсталостью. Это объясняется особенностями усвоения математических знаний, обучающимися с умеренной умственной отсталостью и абстрактностью математических понятий.

Литература

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 5. М., 1983. 368 с.
2. Эж В. В. Обучение математике учащихся младших классов вспомогательной школы. М., 2005. 221 с.

Ксения Васильевна Собянина

Студентка 4 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

Ольга Владимировна Алмазова

Канд. пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ ЖАДНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. В статье рассматривается проблема проявлений жадности у детей дошкольного возраста: нормально развивающихся и с умственной отсталостью. Представлен анализ экспериментальных данных об общих и специфических особенностях поведения и отношения к собственным вещам и предметам у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Ключевые слова: жадность, чувство собственности, право собственности, качества личности, дошкольная олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, дошкольники.

В современном обществе родители нередко сталкиваются с проявлениями так называемой жадности своего ребенка, то есть его нежеланием делиться своими вещами (в том числе игрушками) с другими детьми. В таких ситуациях, как правило, родители и другие взрослые из окружения осуждают и порицают ребенка, уговаривают его делиться, увещевают и т. п. Однако и родители, и окружающие люди не задумываются о том, что указанные проявления в поведении ребенка дошкольного возраста являются абсолютно нормальными.

Рассматривая проявления жадности у детей, следует обратить внимание на само значение понятия «жадность». В Большом толковом словаре русских существительных, «жадность — это свойство человека, проявляющееся в стремлении взять себе, иметь у себя как можно больше чего-либо, больше, чем это необходимо».

В первые годы своей жизни дети испытывают интерес к предметам и людям, еще не осознавая границ своего «я». Дети раннего возраста (с одного года до трех лет) регулярно проявляют жадность, находясь на детской площадке. Они отбирают у других детей их игрушки, отбирают собственные игрушки, которые «захватили» у них другие дети, желая с ними поиграть. В большинстве случаев дети не осознают, что

их игрушки заимствуются лишь на время, поэтому так активно отстаивают свои «права».

С 3,5 лет у ребенка появляется чувство собственности. Для ребенка отдать собственную игрушку — это как «потерять» часть себя. В этом возрасте он хорошо понимает, что такое «моё» (мои книжки, моя рубашка, мой мишка и т. д.). Родители способствуют формированию чувства собственности у ребенка, указывая не только на свойства предметов и вещей, но и на их принадлежность. У ребенка появляется особое отношение к своей собственности, в том числе свои любимые вещи, которые ему очень нравятся, он не желает с ними расставаться, поэтому неохотно ими делится. Так формируется понятие «своего» и «чужого», укрепляется чувство собственности. Это важнейшее новообразование возрастного периода, поскольку, зная границы «своей собственности» и «права на эту собственность», ребенок начинает постепенно понимать, что у других людей тоже есть «своя собственность и права на неё». Это фундамент будущего уважения права собственности других людей.

Ближе к 4-летнему возрасту дети начинают активно общаться со сверстниками, на первый план выходят совместные игры. Ребенок постепенно начинает понимать, что можно распоряжаться своей собственностью с выгодой для себя, например, позволив играть своей игрушкой другому ребенку, он сможет организовать с ним совместную игру, то есть интересное для того и другого совместное общение. Причем, дети в этом возрасте могут делиться своими игрушками с одними детьми, и абсолютно не делиться — с другими (устанавливают приоритеты в общении и совместных играх).

Проявления так называемой жадности у детей дошкольного возраста могут быть различными. Так, в одном случае ребенок просто отказывает сверстнику в просьбе поиграть той или иной игрушкой, в другом — проявляет социально-одобряемые формы поведения под контролем значимого взрослого (при отсутствии рядом взрослого ребенок не помогает другому ребенку и ничем с ним не делится), а в третьем — он стремится доминировать, быть значимым, главным в определенном коллективе (например, в семье, где есть другие дети; в группе детского сада; во дворе и др.). Для этого ему необходимо владеть как можно большим количеством предметов и игрушек, которые могут заинтересовать окружающих его детей. Поэтому он начинает просить покупать ему игрушки в таком количестве, которое ему и не требуется лично, но может помочь в доминировании над сверстниками, братьями-сестрами и т. п.

Такие проявления жадности у детей дошкольного возраста могут быть вызваны, в том числе, и следующими причинами: недостаточностью любви и теплых чувств к ребенку со стороны родителей; ревностью к братьям или сестрам; неумением ребенка строить взаимоотношения со сверстниками и другими причинами (в каждом конкретном случае своими собственными). Жадность следует отличать от таких явлений, как бережливость (к ней либо приучают, либо у ребенка она формируется при наблюдении за членами семьи) и стремление присвоения чужих вещей (игрушек).

Содержание феномена жадности тесно связано с неуверенностью ребенка в собственной ценности, которая ощущается лишь через обладание чем-то, что позволит ощутить себя хорошим, при условии, что другие хуже, так как не имеют того, что имеешь ты. Логика жадности в этом случае такова: мне это нужно настолько сильно, насколько я чувствую себя потерявшим самость (обиженным, униженным, незамеченным), потому что, если у меня это есть, то я снова имею ценность для других.

Яркие и систематичные проявления жадности у ребенка в 5—7 лет свидетельствуют о некоторой дисгармоничности развивающейся личности, а также о психологических проблемах, которые «прячутся» за указанными проявлениями.

Проблема жадности у детей дошкольного возраста анализируется в некоторых научных исследованиях, например, [1; 2]. Тем не менее, как показывает анализ психолого-педагогической литературы, данная проблема у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью и нормально развивающихся изучена недостаточно.

С целью получения информации было проведено экспериментальное изучение особенностей проявлений жадности у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью на базе Муниципального бюджетного дошкольного учреждения — детского сада № 203 комбинированного вида города Екатеринбургa.

В состав экспериментальной группы вошли воспитанники подготовительной к школе группы детского сада (возраст 6—7 лет) — дети с умственной отсталостью в количестве 12 человек.

Для выявления проявлений жадности был применен следующий диагностический инструментарий: тест для детей «Мои нравственные представления», методика «Подели игрушки», методика «Пропавшие вещи», метод наблюдения и метод проблемных ситуаций. Указанный диагностический инструментарий и диагностические процедуры, проведенные с его помощью, были адаптированы в соответствии с особенностями развития детей экспериментальной группы.

Анализ результатов экспериментального изучения особенностей проявления жадности у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью, показал, что все дети проявляют:

неумение и нежелание делиться различными предметами и игрушками со сверстниками; желание присваивать чужие вещи и владеть ими; непонимание потребностей и чувств других людей (дети не спрашивают у сверстников разрешения поиграть с игрушкой); высокую конфликтность в контактах со сверстниками при столкновении интересов к тому или иному игровому и предметному материалу.

На основании анализа теоретико-практических (экспериментальных) данных можно сделать выводы, во-первых, о полной идентичности проявлений жадности у детей: нормально развивающихся и с умственной отсталостью, что соответствует положению об одинаковых закономерностях развития нормальных и аномальных детей (Л. С. Выготский и др.). Во-вторых, специфической особенностью проявлений жадности у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью является то, что характер и содержание этих проявлений соответствуют характеру и содержанию проявлений жадности в поведении нормально развивающихся детей раннего возраста (от одного года до трех лет). Следовательно, можно предположить, что формирование новообразования — уважения к праву собственности других людей (в том числе сверстников) у них будет происходить уже в других условиях — в процессе школьного обучения, что явно скажется на своеобразии такого формирования и будет иметь проявления в специфических особенностях обучающихся с умственной отсталостью. Но это уже предмет другого научного исследования.

В заключении стоит еще раз акцентировать внимание на недостаточной степени изученности феномена жадности у детей дошкольного возраста, как нормально развивающихся, так и с умственной отсталостью.

Литература

1. Ильин Е. П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия. СПб. : Питер, 2013. 304 с.
2. Кривцова С. В., Осипова С. В. Феномен жадности у детей пяти-семи лет // Экзистенциальный анализ. 2010. № 2.

Наталья Васильевна Солнцева

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

Галина Георгиевна Зак

Канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ ПО ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ

Аннотация. Рассмотрен инструментарий отслеживания результатов работы по профессиональному самоопределению обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями.).

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, выбор профессии, профессиональная ориентация, профориентационная работа, педагогические мониторинги, старшеклассники, интеллектуальные нарушения, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети.

В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта (далее по тексту — стандарт) образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) адаптированные основные общеобразовательные программы (далее по тексту — АООП) реализуются образовательными организациями как в урочной, так и во внеурочной деятельности и направлены на достижение планируемых результатов. Немаловажную роль в образовании обучающихся с умственной отсталостью играет внеурочная деятельность, которая способствует решению актуальной задачи формирования у обучающихся готовности к осознанному выбору будущей профессиональной деятельности, т. е. к профессиональному самоопределению. В рамках деятельности образовательных организаций по формированию профессионального самоопределения важен процесс отслеживания результатов, для чего и используются различные виды мониторинга. В отечественной психологии и педагогике исследованием проблем профессионального самоопределения и отслеживанием результатов работы по профессиональному ориентированию обучающихся занимались такие ученые и педагоги-новаторы как В. Д. Симоненко, Г. Д. Бухарова, В. П. Косырев, В. В. Краевский, В. В. Кузнецов, Н. Н. Посысов, Л. Ю. Кобелева, Н. В. Немова.

В педагогическом терминологическом словаре **профессиональное самоопределение** рассматривается как «процесс формирования личностью своего отношения к профессиональной деятельности и способ его реализации через согласование личностных и социально-профессиональных потребностей. Профессиональное самоопределение является частью жизненного самоопределения, то есть вхождения в ту или иную социальную и профессиональную группу, выбора образа жизни, профессии».

Исследователи М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев, В. В. Тимченко рассматривают мониторинг в образовании как постоянное наблюдение за каким-либо процессом в образовании с целью выявления его соответствия планируемому результату или первоначальным предположениям, а мониторинг профессионального самоопределения обучающихся в образовательной организации — как форму организации сбора, хранения, обработки и распространения информации об ориентации обучающихся с умственной отсталостью в мире профессий, обеспечивающую прогнозирование выбора профессии выпускником с учётом его индивидуальных возможностей.

Кобелева Л. Ю. выделяет основную цель мониторинга по проблеме профессионального самоопределения: определить уровень готовности обучающихся выпускных классов к адекватному выбору профессиональной деятельности путём выявления представлений классного руководителя о состоянии самоопределения обучающихся. С помощью данного мониторинга изучается уровень их готовности к осуществлению своего профессионального выбора по окончании образовательной организации.

К задачам мониторинга автор относит следующие:

1. Определить состояние готовности обучающихся 5-9 классов к профессиональному выбору.
2. Оценить и выявить тенденции в развитии направлений профориентационной работы.
3. Наметить управленческие решения по результатам мониторинга.

Основными методами определения уровня профессионального самоопределения при осуществлении мониторинга являются: наблюдение, беседа, анкетирование.

Для выбора показателей и критериев к определению уровня готовности обучающихся старших классов к профессиональному самоопределению учитывается следующее:

– связь критериев с целями профориентационной работы в образовательной организации. Каждый критерий состоит из показателей, кото-

рые дают информацию о связях, отношениях обучающегося с объектами, отражёнными в целях профориентационной работы;

- доступность понимания критериев и показателей профессионального самоопределения педагогами и обучающимися;

- использование количественной оценки качеств обучающихся, которая является условной, так как проявление возможно не сразу, кроме того, оценка субъективна (качества оцениваются педагогом). В ней находит отражение качественная сторона профессионального самоопределения обучающихся, под которой понимается частота проявления тех или иных умений, фиксируемая в пятибалльной системе, привычная и для педагогов, и для обучающихся;

- системность в отслеживании результатов профессионального самоопределения. Изучение уровня готовности обучающихся к профессиональному самоопределению проводится один раз в год (в апреле-мае). Такой подход позволяет видеть динамику изменений в уровнях профессионального самоопределения и своевременно вносить изменения в работу по профориентации обучающихся.

- фиксирование и хранение информации об уровнях готовности обучающихся к профессиональному самоопределению;

- использование полученной информации в качестве основы анализа результатов учебно-воспитательного процесса и планирования дальнейшей работы по профессиональному самоопределению обучающихся.

Отслеживание результатов работы по профессиональному самоопределению возлагается на классного руководителя, который по пятибалльной системе и предложенным критериям и показателям оценивает, насколько выражены предложенные качества у каждого обучающегося. Выделяются следующие критерии и показатели: критерий когнитивный. Показатели: а) имеет представления о своих склонностях, способностях; б) умеет пользоваться источниками информации для саморазвития. в) знает предметную сторону профессиональной деятельности в профессиях: швея, закройщик, штукатур-маляр, плиточник-облицовщик, оператор, диспетчер, младший медицинский персонал, обслуживающий персонал, работник столовой; г) знает общие и специальные профессионально важные качества (ПВК) в профессиях: швея, закройщик, штукатур-маляр, плиточник-облицовщик, оператор, диспетчер, младший медицинский персонал, обслуживающий персонал, работник столовой.

Критерий мотивационно-ценностный. Показатели: а) проявляет положительное отношение к продолжению профессионального обучения; б) понимает общественную и личную значимости избираемой профессиональной деятельности; в) осознаёт необходимость выбора профиля

обучения на основе соотнесения своих профессиональных намерений и личностных возможностей; г) проявляет адекватное отношение к себе как субъекту выбора профиля обучения, самостоятельность при осуществлении выбора;

д) адекватно соотносит возможности и ПВК выбранной профессии.

Критерий деятельности-практический. Показатели: а) проявляет волевые усилия в достижении поставленных профессионально-ориентированных целей; б) проявляет свой творческий потенциал, коммуникативность и самостоятельность в достижении положительных результатов по учебным и трудовым дисциплинам; в) проявляет готовность к преобразовательной, практической и коммуникативной деятельности в избранной сфере.

После определения уровня готовности обучающихся к профессиональному самоопределению по указанным критериям и показателям все полученные результаты классные руководители сдают заместителю директора по воспитательной работе, который, в свою очередь, подводит результаты в общем по школе и определяет:

1. Уровень подготовленности обучающихся к профессиональному самоопределению в среднем по школе.

2. Наиболее уязвимые места в отслеживаемом процессе с целью разработки перспективного плана работы по профориентации обучающихся.

3. Траектории развития субъектного опыта обучающихся.

4. Динамику изменений, происходящих в процессах личностного и профессионального самоопределения.

Светлана Викторовна Стенникова

Студентка 4 курса, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия; 614990, Россия, г. Пермь, ул. Сибирская, 24; e-mail: postmaster@pspu.ru.

Научный руководитель: Елена Геннадьевна Кряжевских, старший преподаватель, заместитель декана по очному обучению, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия.

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (5—7 ЛЕТ)

Аннотация. В статье рассматривается проблема диагностики социальных и коммуникативных навыков у аутичных детей и выявления особенностей их коммуникации, обозначаются условия, позволяющие повысить эффективность коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие коммуникативных навыков у детей-аутистов.

Ключевые слова: аутизм, старшие дошкольники, коммуникативные навыки, развитие речи.

В последнее время значительно возросла актуальность проблемы, связанной с разработкой правильно выстроенной коррекционно-развивающей работы с детьми-аутистами. С целью исследования содержания, а именно социальных и коммуникативных навыков аутичных детей, их эмоционально-поведенческих особенностей нами был организован эксперимент на базе МАДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 137». В эксперимент было включено трое аутичных детей, посещающих группу для детей с интеллектуальной недостаточностью, в возрасте от 6 до 8 лет.

На первом этапе констатирующего эксперимента нами был использован модифицированный тест И. И. Мамайчук «Параметры наблюдений за ребенком и их оценка» [1]. Тест позволил определить приемы, методы и условия организации проводимого психолого-педагогического воздействия на аутичных детей.

На втором этапе был использован метод наблюдения, целью которого было выявление уровней сформированности базовых коммуникативных функций, социоэмоциональных и диалоговых навыков у детей с аутизмом.

Результаты показали необходимость целенаправленного обучения детей с аутизмом по специально разработанной дифференцированной

системе психолого-педагогической коррекции, направленной на развитие социальных и коммуникативных навыков у исследуемых детей.

В процессе работы нам стало интересно, насколько представлены индивидуальные черты в функционировании зон головного мозга детей или же наоборот, насколько закономерен характер их развития. Данное положение послужило основанием для выдвижения 3 этапа констатирующего эксперимента — нейропсихологического обследования детей. Попытка исследования качественной специфики нарушения дополнит полученные в ходе наблюдения данные и позволит разработать эффективную программу по развитию коммуникативных навыков у детей-аутистов. На сегодняшний день идет определение конкретной позиции относительно формы и содержания коррекционно-развивающей работы с аутичными детьми. Сначала нам виделось интересным создание театральных постановок аутичных детей совместно с другими категориями детей. Каждый ребенок мог бы отрабатывать актуальную для него ситуацию в рамках общего действия, что способствовало бы социализации аутичных детей, созданию благоприятного психологического климата в детском коллективе. Однако полученные в ходе наблюдения данные не позволили реализовать задуманное: исследуемые аутичные дети индивидуалы, при организации деятельности совместно с другими ребятами продуктивность их деятельности резко падает, они начинают «уходить в себя»; сложно было бы сконцентрировать внимание детей на общем смысле разыгрываемой сценки, они были бы погружены в выполняемое или действие.

В ходе наблюдения нами было отмечено, что один ребенок иногда выступает инициатором социального контакта с другим (приветствует его с помощью тактильного прикосновения, подходит и стоит рядом), ответной же реакции не следует. Мы предполагаем, что данное обстоятельство может явиться предпосылкой для возникновения наиболее полноценного социального контакта между детьми. Отметим, что уровень развития социальных и коммуникативных навыков у ребенка А выше, чем у ребенка В. В связи с этим, для ребенка В зоной ближайшего развития в формировании определенных навыков может выступать уровень сформированности этих же навыков ребенка А. Однако для каждого ребенка будет разработана индивидуальная коррекционно-развивающая программа, направленная как на формирование слабо представленных функций, так и на закрепление, упражнение функций, представленных четко, без искажений. Исходя из данных наблюдения, отметим, что уровень развития исследуемых функций у детей В и С приблизительно одинаковый — невысокий. Исходя из этого, нами специально не будет проводиться целенаправленная коррекционная

работа с ребенком С — он составит контрольную группу нашего исследования. Благодаря этому мы сможем выявить эффективность коррекционного воздействия, направленного на развитие социальных и коммуникативных функций ребенка В. Мы рассматриваем вариант разыгрывания актуальных для ребенка социальных ситуаций с последующим закреплением отработанных навыков дома, с родителями. Некоторые исследователи считают, что аутистам сложно использовать сразу несколько сенсорных каналов для восприятия окружающего мира, и поэтому, как говорят сами страдающие аутизмом люди (Attwood Т., 2006, Vrereton А., 2011), они часто могут либо смотреть в глаза, либо поддерживать разговор с собеседником.

Согласно рекомендациям ведущих специалистов в области изучения РДА (Вентланд М. и соавт., 2009; Морозова С. С. , 2007; Никольская О. С. , Баенская Е. Р. , Либлинг М. М. , 2000), нами было определено, какие сенсорные каналы дети используют больше, а какие меньше, т. е. какими каналами получения информации ребенок пользуется в повседневной жизни, и на основе этого анализа мы подобрали материал для индивидуальной работы с каждым ребенком: визуальные картинки, предметы, звуки и т. д. Таким образом, через ведущий анализатор мы сможем развивать, подтягивать другие анализаторы.

Литература

1. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом. СПб. : Речь, 2007. С. 121—123.

Дарья Дмитриевна Суханова

Студентка 1 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

Научный руководитель: Людмила Викторовна Христолюбова, канд. филол. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

ЗНАЧЕНИЕ ОРИЕНТИРОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЖИВОТНОМ МИРЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. Определено значение ориентировочной деятельности в формировании представлений о животном мире у обучающихся с нарушением интеллекта. Представлены этапы формирования ориентировочной деятельности у обучающихся с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: ориентировочная деятельность, нарушения интеллекта, интеллектуальные нарушения, умственные действия, животный мир, животные, зоология, олигофренопедагогика, дети с нарушениями интеллекта.

В ряде трудов отечественных (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев) и зарубежных (П. Жане, Ж. Пиаже, А. Валлон, Ф. Бартлетт и др.) специалистов в области психологии доказано положение о взаимосвязи психической деятельности и внешней практической деятельности. Исходя из этих исследований в отечественной психологии определилось направление в педагогике и психологии об ориентировочной деятельности (ОД), в котором определялась ее роль в овладении произвольными движениями, умственными действиями и формируемыми на их основе понятиями. Идея развития ориентировочной деятельности разрабатывалась в трудах А. В. Запорожца, П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной и др., которые и определили ее основные положения.

Определение «*ориентировочная основа действия*» было введено в середине XX века П. Я. Гальпериным, который определил её как *систему представлений человека о цели, плане и средствах осуществления предстоящего или выполняемого действия*. Им была разработана *теория поэтапного формирования умственных действий*. Данная теория доказывает, что развитие познавательных умений осуществляется пошагово, состоит из поэтапного показа и анализа действий. Теория основывается на том, что организация внешней деятельности обучающихся способствует переходу внешних действий в умственные (внутренние) и является основополагающей для правильного управления

процессом усвоения знаний, навыков, умений. Согласно этой теории формирование умственных действий проходит шесть этапов.

Первый этап — ознакомление с целью деятельности и создание познавательной мотивации. *Второй этап* П. Я. Гальперин определил как основной. Этот этап отвечает за составление схемы ориентировочной основы деятельности. Выделяются три вида ориентировок в обучении:

- ориентировка неполная, конкретная, полученная самостоятельно путем проб и ошибок (обучающемуся предоставляется образец действия, на который он ориентируется как на конечный результат, а условия действия остаются скрытыми и выясняются самостоятельно);
- построение действия на полной, конкретной ориентировочной основе, предлагаемой в готовом виде и для отдельных объектов (обучающийся соблюдает все заданные условия);
- ориентировка полная, обобщенная, направляется педагогом.

Третий этап — выполнение реальных действий. Обучающийся проговаривает вслух действия и их особенности с опорой на план. *Четвертый этап* — проговаривание вслух описаний того реального действия, которое совершается (без опоры).

Пятый этап — действие выполняется с проговариванием «про себя». На этом этапе происходит автоматизация действий, которые приобретает умственную форму. *Шестой этап* — выполнение действия в умственном плане. Формирование умственного действия протекает в свернутом виде, оречевляются (вербализируются) только итоги [1]. Из всего этого следует, что ОД можно рассматривать и как интеллектуальное умение, и как этап формирования навыка.

Изучив психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, можно выделить основную особенность ОД у обучающихся с нарушением интеллекта — нарушение развития всех элементов ориентировочной деятельности: от неумения ориентироваться в воспринимаемой информации до полной потери способности ориентироваться во временных и пространственных представлениях, а также в собственной личности. Данная проблема является малоизученной.

Исследованием данной проблемы занимались такие ученые, как И. М. Соловьева, Л. В. Занкова. Изучение формирования пространственной ориентировки, а также пространственного восприятия и представления представлены в трудах Б. В. Зейгарник, А. Р. Лурия, М. С. Певзнер, Е. Н. Правдиной-Винарской, Г. Е. Сухаревой.

В трудах отечественных педагогов и психологов (В. В. Воронковой, Л. С. Выготского, Г. И. Дульнева и др.) говорится о том, что у обучающихся с нарушением интеллекта ОД сформирована на низком

уровне: нет последовательности и самостоятельности при анализе объекта, возникают трудности в ходе выполнения заданий, в осмыслении инструкций, в планировании деятельности. При планировании обучающиеся пропускают некоторые важные операции, в процессе могут добавлять лишние, иногда не в состоянии закончить планирование своей деятельности, то есть деятельность имеет хаотичный характер. Потому так важно применять в обучении инструктаж, «памятки» (алгоритмизацию действий) перед каким-либо видом деятельности.

Необходимо рассмотреть проблему ОД в формировании представлений о животном мире у обучающихся с нарушением интеллекта. Проанализировав адаптированные основные общеобразовательные программы образовательных организаций, можно выделить ряд требований к знаниям, умениям и навыкам обучающихся младших классов с нарушением интеллекта. Представления о животном мире формируются на уроках развития устной речи. Обучающиеся должны научиться, во-первых, называть предметы и явления, характеризовать их по основным свойствам. Во-вторых, описывать под руководством педагога животных после наблюдения и объяснительной беседы; в-третьих, составлять под руководством педагога небольшие рассказы об изучаемых животных; в-четвертых, (самое главное в изучаемом нами вопросе), связно высказываться по плану, употребляя простые распространенные предложения, правильно используя грамматические формы знакомых слов и синтаксические конструкции.

При работе на уроке необходимо придерживаться следующего варианта плана-описания животного: *1) Кто это? 2) Чем покрыто тело? 3) Окрас животного. 4) Какие части можно выделить в теле животного? 5) Чем питается? 6) Где обитает (живет)? 7) Какую пользу приносит?* Данный план помогает обучающимся правильно составлять рассказ о животном, определить его основные характеристики.

Таким образом, проблема ОД в формировании представлений о животном мире у обучающихся с нарушением интеллекта является на сегодняшний день актуальной, так как может служить основой для формирования у них ориентировочной деятельности.

Литература

1. Кузнецов Ю. Ф. История как предмет обучения в специальной (коррекционной) школе для детей с нарушением интеллекта : учеб. пособие. Екатеринбург, 2009. 87 с.

Валерия Александровна Толоконникова

Магистрант 1 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpd@uspu.me.

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

**РАЗВИТИЕ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ
У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ
СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье рассмотрены трудности детей с ЗПР при овладении навыками связной речи. Выделены особенности развития устной монологической речи у дошкольников с ЗПР.

Ключевые слова: задержка психического развития, ЗПР, дети с задержкой психического развития, развитие речи, речевая деятельность, устная речь, монологическая речь, дошкольники.

В психологии речи и психолингвистике под термином «устная монологическая речь» понимают связную речь одного лица, коммуникативная цель которой — сообщение о каких-либо явлениях реальной действительности, фактах. В монологической речи должны присутствовать как мотив высказывания, так и общий замысел, создаваемый говорящим.

В научной литературе указываются свойства монологической речи: она должна носить непрерывный характер высказывания, иметь логическую последовательность высказывания, произвольность и развёрнутость. Главной особенностью этой формы речи является то, что ее содержание заранее задано и предварительно планируется [2].

Дети с задержкой психического развития (далее-ЗПР) испытывают значительные трудности в овладении навыкам связной речи. В. П. Глухов, Т. А. Ткаченко и другие исследователи отмечают, что это обусловлено несформированностью всех компонентов речевой системы. Наличие у детей вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов создаёт дополнительные затруднения в овладении связной монологической речью [1].

У детей данной категории уровень сформированности монологической речи разный, но у большинства имеются существенные нарушения программирования текста, невозможность подчинить рече-

вую деятельность замыслу, соскальзывание на побочные ассоциации. Н. Ю. Борякова в своих исследованиях указывает на несформированность развёрнутости речевого высказывания, операций внутреннего программирования и грамматического конструирования [3].

В ФГОС НОО для детей с ОВЗ, в требованиях к структуре АООП НОО для обучающихся с задержкой психического развития в варианте 7.2 среди предметной области результатами освоения АООП НОО являются: «развитие диалогической и монологической устной и письменной речи, коммуникативных умений». Также результаты освоения коррекционно-развивающей области АООП НОО должны отражать: «формирование и развитие различных видов устной речи (разговорно-диалогической, описательно-повествовательной) на основе обогащения знаний об окружающей действительности; развитие и совершенствование связной речи» [4].

Каждое дошкольное учреждение имеет свою общеобразовательную программу, которая должна соответствовать требованиям ФГОС. Были проанализированы программы: «Истоки» и «Развитие»[5]. В каждой из программ есть раздел, посвященный развитию речи, где описываются цель, образовательные задачи развития всех речевых компонентов, включая связную речь. В программе «Истоки» дается характеристика возрастных возможностей детей, задачи, содержание и условия педагогической работы. В развитии речи выделяются следующие пункты: функции и формы речи, ее грамматический строй и звуковая культура, словарь. Отличительной особенностью данной программы является установление связи формирования речи с эстетическим развитием дошкольников. В программе подробно описано содержание образовательной работы, где перед воспитателями выдвигаются задачи для формирования связной речи дошкольников, включая монологическую речь. Несмотря на все достоинства данной программы, в ней не конкретизированы задачи по овладению способами внутренней смысловой связи между предложениями и частями высказывания, особенностями структурного построения разных типов высказываний (описания, рассуждения, пересказа и самостоятельного составления рассказа). Программа «Развитие» предусматривает целенаправленную и последовательную работу по формированию коммуникативных умений детей, которая прослеживается от первой младшей до подготовительной к школе группы. Задания по развитию речи проходят совместно с ознакомлением детей с художественной литературой.

Программы «Истоки» и «Развитие» соответствуют требованиям ФГОС и используются в дошкольных учреждениях. Эти программы

ориентированы на нормально развивающихся детей. В то же время принципы образовательной работы, заключающиеся в создании условий для развития общих способностей дошкольников, могут применяться и в работе с детьми с особенностями развития. Существуют адаптированные программы, при разработке которых, авторами учитывались современные тенденции дошкольного образования, нашедшие отражение в комплексных программах «Истоки» и «Развитие».

Основополагающим является пропедевтический подход к освоению дошкольниками связной монологической речи, определение важного и необходимого условия для ее развития — общения, предполагающего установление педагогом доверительных, партнерских форм сотрудничества, ориентированных на развитие личности ребенка.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что развитие монологической речи является неотъемлемой частью образовательного процесса детей дошкольного возраста, а для детей с зпр необходимо более направленное, усиленное развитие данной стороны речи. Вопросы формирования монологической формы связной речи в целом изучены. Но в то же время стоит отметить, что и сегодня остается ряд недостаточно изученных актуальных проблем. К ним можно отнести вопросы обучения монологам-описаниям, связным высказываниям типа рассуждений. Нет системной методики обучения монологической речи и развития структуры связного высказывания у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Литература

1. Глухов В. П. О формировании связной описательной речи у старших дошкольников с ОНР // Дефектология. 1990. № 6. 1990. С. 63.
2. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. М., 2001.
3. Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР. Минск, 1989.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты : сайт. URL: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/>.
5. Федеральный ин-т развития образования [Электронный ресурс] : сайт. URL: <http://www.firo.ru>.

Наталья Николаевна Хлопина

Учитель первой категории, ГКОУ СО «Екатеринбургская школа № 4»; 620138, Россия, г. Екатеринбург, ул. Забайкальская, д. 55; e-mail: ekb.school.4@mail.ru.

**ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕСКАЗУ ДЕТЕЙ
С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

Аннотация. Показаны приемы обучению пересказу детей с умственной отсталостью (УО): проговаривание обучающимися предложений, использование сюжетных и стилизованных картинок при их построении, обыгрывание сюжета рассказа. Формы коррекционной работы определяются исходя из актуальных возможностей детей.

Ключевые слова: развитие речи, устная речь, речевая деятельность, обучение пересказу, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети.

Введение. Речь представляет собой одну из сложных высших психических функций человека. Незрелость речевых навыков у детей с УО препятствует их обучению и ограничивает социальную адаптацию. Формирование речевых навыков происходит при обучении детей пересказу, в работе с которым дети испытывают трудности. Комплекс упражнений «Обучение пересказу детей с УО» создается с учетом программы по развитию речи, рассчитан на учащихся 2 класса с УО.

Цель создания комплекса: *структурировать содержательный элемент в коррекционном материале по «Развитию речи» для обучающихся с УО, выделить более эффективные методы и приемы по работе над пересказом.*

Теоретические основы содержания комплекса опираются на анализ научно-методической литературы по *проблеме*, учитывается деятельностный подход в развитии детей. Успешность обучения в школе зависит от уровня сформированности *общих* и *частных* способностей, в том числе от показателя *речевого* развития. Анализ исследований по *проблеме* показывает: у детей страдает *смысловая* сторона *речи* и ее *грамматический* строй. Коррекционную помощь следует направлять на формирование функций речи: *общения, познавательной* и *регуляции деятельности*. Высказывания детей неполные, бессюжетные, сопереживание героям у детей не развито, причины кроются в несформированности познавательной и эмоциональной сферы обучающихся [4; 5].

Комплекс упражнений создается, придерживаясь принципов: *тематической* их организации, выделения *словаря* (существительных,

глаголов, прилагательных), использования *наглядности*, учета *индивидуальных* особенностей и *зоны ближайшего развития*.

Задачи, содержание упражнений и методы работы разрабатываются исходя из актуальных возможностей детей.

Выделяются задачи: 1). расширение представлений об окружающем мире; 2). формирование понятия о слове, предложении; 3). обучение детей *составлению предложений* с наглядной опорой и соединения их в рассказ; 4). владение навыками выразительности речи, регуляции темпа, ритма и речевого дыхания; 5). развитие эмоций; 6). владение элементарными навыками планирующей и регулирующей функцией речи; 7). развитие мелкой моторики.

Составляются задания на развитие *понимания речи, активизацию словаря*: «Кого (что) спрятали?», «Демонстрируем действия», «Определи признак»; «Проговорим вместе слово», «Подбери предмет (действию)»; «Скажи наоборот (антонимы)»; на развитие *внимания, памяти*: «Что пропало?», «Что добавилось?»; на усвоение *грамматических форм*: «Я начну, а ты закончи предложение», «Ответь предложением», «Составление предложений с помощью пиктограмм»; на развитие *связной речи*: «Работаем над сюжетом рассказа»; на развитие *эмоциональной отзывчивости и выразительности речи*: «Оценим героя», «Скажи как я»; на *регуляцию деятельности*: «Учимся понимать инструкцию», «Учимся обращаться с просьбой к взрослому», «Учимся оценивать себя». Внимание уделяется упражнениям на формирование умения от *двусловного* предложения переходить к его *распространению*, включены задания на развитие навыка применения числа и категорий падежа существительных, категорий глаголов, согласования прилагательных с существительными [3; 2].

Применяются следующие *методы и приемы*:

1) предоставление детям правильного речевого *образа* и стимулирующей *поддержки*;

2) сопровождение *комментарием* и *инструкциями* педагога, «пошаговая» подача материала с применением наглядных «опор», осуществление плавного «нетравмирующего» перехода от привычных для ребенка действий к *учебным*; использование детьми *дозированной* помощи взрослого;

3) организация совместного *проговаривания* слов и предложения, моделирование «предмет → картинка», «картинка → слово», «демонстрация действия → предложение», «пиктограммы → предложение», «Кто?Что?Что делает?Что? и др. → предложение», восстановление пропущенного в рассказе предложения;

4) создание ситуации «инсценирования просьбы помощи»;

- 5) обыгрывание действий;
- 6) проработка с обучающимся впечатлений с включением *оценочных* слов, соответствующих его предпочтениям.

Итоговые показатели речевых умений. Несмотря на различный уровень компетенций (в понимании инструкций, в принятии помощи взрослого, умения контролировать свою деятельность, анализировать ее результаты) дети с УО показали *динамику* в речевом развитии — использовали в речи отработанный словарь, строили высказывания исходя из своих возможностей, выражали свои впечатления доступными им средствами, эмоционально отзывались на события.

Вывод. Работа над *пересказом* повлияла на речь обучающихся. Развитие речи — процесс длительный, несмотря на его универсальную логику, *индивидуализированный*. В деятельности детей создаются условия для развития связной речи, вырабатывается *потребность* в изложении самостоятельных высказываний.

Литература

1. Баряева Л. Б., Бойков Д. И., Липакова В. И. [и др.]. Программа учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / под ред Л. Б. Баряевой, Н. И. Яковлевой. СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011. 296 с.
2. Беляковская Н. Н., Засорина Л. Н., Макарова Н. Ш. Учим ребенка говорить: здоровьесозидающие технологии. М. : Творческий Центр, 2009. 128 с.
3. Жукова Н. С. Уроки логопеда: исправление нарушения речи. М. : Эксмо, 2010. 120 с.
4. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика. М. : Владос, 1998. 208 с.
5. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. М. : Айрис-пресс, 2008. 224 с.

Ирина Игоревна Ходюш

*Студентка 4 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.
Научный руководитель: Александр Васильевич Кубасов, д-р филол. наук, проф.,
Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург,
Россия.*

**ОБСЛЕДОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ
У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ
РАССКАЗА ПО КАРТИНКЕ**

Аннотация. В работе рассматривается состояние развития грамматического строя речи умственно отсталых дошкольников в процессе рассказа по картинке. Сделан вывод о продуктивности коррекционной работы для развития грамматического строя речи с помощью рассказа по картинке.

Ключевые слова: грамматический строй речи, развитие речи, дошкольная олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, дошкольники, устная речь, речевая деятельность.

Проблема формирования связной речи у детей с нарушением интеллекта актуальна, так как речь влияет на развитие познавательной деятельности и на совершенствование устной речи детей данной категории, что повышает их уровень общего развития.

Нарушения речи у умственно отсталых детей носят системный характер. Наблюдается несформированность лексической и грамматической сторон речи.

Грамматика текста — это направление, близкое синтактике текста, изучающее способы связности и понятности текста, динамики темы и ремы в текстовом развертывании [2].

Многие авторы (Воробьева В. К., Глухов В. П., Лалаева Р. И., Соботович Е. Ф.) отмечают значительное недоразвитие грамматического строя речи у умственно отсталых детей. Недостаточно сформированными у них оказываются морфологические формы словоизменения и словообразования, синтаксические структуры предложения.

Изучение грамматического строя речи проводилось на базе группы МБДОУ — детского сада комбинированного вида №203 города Екатеринбурга.

В эксперименте участвовала группа детей из 6 человек. Биологический возраст испытуемых на момент исследования был от 5 до 7 лет. У детей экспериментальной группы наблюдается стойкое снижение познавательной деятельности в виде олигофрении в лёгкой степени.

Перед процедурой обследования было проведено непричастное наблюдение за работой детей на занятиях у дефектолога. В ходе наблюдения удалось получить информацию об испытуемых, об их индивидуальных возможностях, способностях и интересах, а также об особенностях эмоционально-волевой сферы и поведения.

Для проведения эксперимента была взята методика обследования связной речи В. П. Глухова [1], которая была разработана для детей дошкольного возраста с ОНР. Мы адаптировали её с учетом состава и уровня развития испытуемых.

Детям предлагалось воспроизвести небольшой по объему и простой по структуре литературный текст с опорой на картинку. Для этого была использована знакомая детям сказка «Репка». Также требовалось составить связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов.

Предварительно проводился разбор содержания каждой из картинок с объяснением значения некоторых существенных деталей изображенной обстановки.

При пересказе детьми знакомой сказки наблюдались разрывы в переходе мысли (длительное обдумывание, отвлечение, вопросы, повторы), искажения смысловой и синтаксической связи между предложениями, пропуски глаголов, усечение составных сказуемых, аграмматизмы при употреблении словоформ, пропуски или смещения предлогов. Например, Илья Л. составил такой пересказ: «Дед... вырастил... репку и не... вытянул. Бабка... не вытянул, девочка... девочка... тоже. Пришла... собака... и тоже... не смог... Вытянула мышка. И радовали».

Связность изложения значительно нарушена (неоднократные повторы или пропуск фраз или целых частей, искажения смысловой и синтаксической связи между предложениями, пропуски предлогов, усечение составных частей и т. д.). Например, такая сказка получилась у Ильи Ч.: «Дед посадил,...ее не...вытащили. Бабка...бабка... не смогла с внучка. А кошка... тоже...Мышка...она..., она получилась».

У всех детей данной группы пересказ характеризуется краткостью и сжатостью изложения. При рассказывании дети допускали ошибки в согласовании подлежащего со сказуемым, нарушения управления в словосочетаниях, встречается нарушения родовых отношений, может неоправданно опускаться подлежащее, сказуемое. Рассказы детей отличались бедностью, однообразием употребляемых синтаксических конструкций. Большинство предложений, используемых детьми, являются простыми, распространёнными одним второстепенным членом (прямым дополнением или обстоятельством места).

При рассказе на основе наглядного содержания повествовательных фрагментов-эпизодов дети нарушали связность повествования. Отмечаются пропуски нескольких моментов действия, отдельные смысловые несоответствия. Например, рассказ Семена: «Ежик...старый... был в лесу...Пошел...дождь и еж спал...Гриб вырос. И...потерял...узелок он».

Встречаются смысловые ошибки. Рассказ подменяется перечислением действий, представленных на картинках.

Рассказы детей отличались краткостью, логической непоследовательностью и сжатостью изложения, очень часто они состояли из отдельных фрагментов, не составляющих единого целого, а вместо активного развертывания сюжета в них наблюдалось обычное перечисление отдельных элементов ситуации. Также в их текстах отмечается несогласованность между предложениями и нарушение структуры текста: разрывы, пропуски слов, отсутствовали связующие элементы, отчего нарушается логика повествования.

В предложениях дети нарушали порядок слов, пропускали главные члены предложения (чаще всего сказуемое); многократно повторяли отдельные слова из частей предложения. Предложения в рассказах преимущественно состоят из имён существительных и обиходных глаголов. Для связи слов в предложении дети используют союзы (и, потом, но), имеют место неоправданные замены существительных личными и указательными местоимениями.

Полученные данные будут использованы нами при планировании и проведении коррекционной работы.

Литература

1. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М., 2004. 168 с.
2. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. Назрань : Пилигрим, 2010. 486 с.

Юлия Алексеевна Шаклеина

Студентка 3 курса, Уральский государственный педагогический университет, 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

Научный руководитель: Александр Васильевич Кубасов, д-р филол. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**ПРОИЗВЕДЕНИЯ МАЛЫХ ЖАНРОВ ФОЛЬКЛОРА
КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТА
ПО ОБСЛЕДОВАНИЮ УСТНОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ)**

Аннотация. Рассматривается влияние произведений малых жанров фольклора на развитие устной речи обучающихся с умственной отсталостью. Представлены произведения малых жанров фольклора как материал для развития устной речи данной категории обучающихся. Описываются результаты эксперимента по обследованию устной речи обучающихся с умственной отсталостью.

Ключевые слова: развитие речи, устная речь, малые жанры, фольклор, устное народное творчество, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, школьники, экспериментальные исследования.

Устное народное творчество, включающее в себя произведения малых жанров фольклора, издавна использовалось педагогами как средство воспитания и обучения обучающихся. Оно является ценнейшим средством духовно-нравственного воспитания обучающихся. В образовательной деятельности изучение произведений малых жанров фольклора является неотъемлемой частью школьной программы, потому что развивает все высшие психические функции обучающихся, в том числе и их речь.

Влияние устного народного творчества на развитие устной речи обучающихся с умственной отсталостью неоспоримо. Посредством произведений малых жанров фольклора можно решать большое количество задач, направленных на коррекцию речевых нарушений. Язык, созданный народом, изобилует выразительными средствами, образными формами. Такое богатство языка дает прекрасные образцы речи, подражание которым позволяет обучающимся успешно овладеть речью: «иметь достаточное дыхание, отработанный ритм, характерный тембр, варьировать интонации» [2].

Скороговорки и чистоговорки можно использовать для развития гибкости и подвижности речевого аппарата обучающегося, для формирования правильного произношения звуков речи, для их автоматизации, для усвоения произношения трудно сочетаемых звуков и слов, для освоения обучающимся интонационных богатств и различного темпа речи [2]. Также произведения малых жанров фольклора являются незаменимым средством в процессе развития связной устной речи.

Использование малых жанров фольклора эффективно в коррекционной работе по развитию устной речи у обучающихся с умственной отсталостью. Это обусловлено своеобразием их содержания, однако искать материал приходится самому педагогу, так как в учебниках, предназначенных для школ, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, в частности в учебнике В. В. Воронковой «Чтение. 3 класс» [1], фольклорные жанры представлены недостаточно.

Использование пословиц и поговорок позволяет научить умственно отсталых обучающихся точно, кратко и выразительно выражать свои чувства и мысли, интонационно окрашивать свою речь.

Загадки также влияют на развитие их устной речи. Они способствуют обогащению словаря обучающихся за счет развития способности различать в слове несколько значений, формируют представление о переносном значении слов.

Цель данного исследования заключалась в выявлении особенностей развития устной речи у обучающихся с умственной отсталостью, используя материал малых жанров фольклора. Констатирующий эксперимент был проведен в Государственном казенном общеобразовательном учреждении Свердловской области «Екатеринбургской школе № 2». В исследовании приняли участие 5 обучающихся 3 класса.

За основу были взяты следующие параметры:

1. Способность понимать вопросы и инструкции педагога без дополнительной подсказки.
2. Уровень активного словарного запаса.
3. Способность составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы.
4. Способность распространять предложения.

В ходе изучения пословиц были исследованы все 4 параметра. Обучающимся предлагалось послушать пословицу («Друг познается в беде») и ответить на вопросы: 1) О чем эта пословица? 2) Как ты понимаешь эту пословицу? 3) Чему учит эта пословица? 4) А у тебя есть друг? 5) Ты бы пришел к другу на помощь?

В результате этого обучающимися были даны такие ответы:

1. Тимофей. 1) *Што друк патом папал в беду.* 2) *Што... што он упал... што он упал в яму.* 3) *Харошему... ну плахому то есть.* 4) *Да.* 5) *Да.* 2. Ярослав. 1) *Я не знаю. (После подсказки педагога) — спасает.* 2) *Не знаю... (После подсказки педагога) — нет ответа.* 3) *Нет ответа даже после подсказки педагога.* 4) *Да.* 5) *Да.* 3. Вячеслав. 1) *Што нада спасать.* 2) *Нет ответа даже после подсказки педагога.* 3) *Штоб харашо знать.* 4) *Да.* 5) *Да.* 4. Даниил. 1) *Нет ответа даже после подсказки педагога.* 2) *Нет ответа даже после подсказки педагога.* 3) *Нет ответа даже после подсказки педагога.* 4) *Да.* 5) *Да.* 5. Борис. 1) *Эта... э... (После подсказки педагога) — нет ответа.* 2) *Не знаю. (После подсказки педагога) — нет ответа.* 3) *Нет ответа даже после подсказки педагога.* 4) *Да.* 5) *Да.*

Таким образом, из полученных данных видно, что обучающимся с умственной отсталостью трудно понять смысл пословиц и объяснить его.

При изучении загадки исследовались 1, 2 и 4 параметры. Обучающимся предлагалась загадка («Пушистый комочек свернулся в клубочек»), на которую нужно было дать правильный ответ одним словом. После того, как обучающиеся прослушали загадку, им нужно было ответить на вопросы: 1) Кто это? 2) Как ты догадался, что это котенок? 3) Котенок — это домашнее животное или дикое?

В ходе этого обучающиеся дали такие ответы:

1. Тимофей. 1) *(После повторения загадки): ёжик. (После подсказки педагога): собачка. (После дополнительной подсказки педагога): кошка.* 2) *Патаму... Патаму что у... Патаму что кошка пушистая.* 3) *Дамашняя.* 2. Ярослав. 1) *Клубочек. (После подсказки педагога) — катёнок.* 2) *Пушистый.* 3) *Дамашнее.* 3. Вячеслав. 1) *Ёжик. (после подсказки педагога): белочка. (после дополнительной подсказки педагога) — татёнак.* 2) *Потому што татё... татёнок пушистый.* 3) *Дамашнее.* 4. Даниил. 1) *Катёнак.* 2) *Нет ответа даже после подсказки педагога.* 3) *Дамашнее.* 5. Борис. *Нет ответа даже после подсказки педагога.*

Из этих данных видно, что обучающиеся с умственной отсталостью испытывают значительные трудности при отгадывании загадок и доказательстве правильности ответа.

Во время изучения скороговорки за основу был взят 1 параметр. Обучающимся была предложена скороговорка («От топота копыт пыль по полю летит»). Сначала обучающимся необходимо было произнести скороговорку медленно, четко проговаривая все слова. Затем нужно было произнести скороговорку быстро.

1. Тимофей. *Медленно: ат топата капыт... э... пыль тона... потота... ой... по палю летит. Быстро: ой... не магу... 2. Ярослав. Мед-*

ленно: пыль. (Повтор за педагогом) — от... та копыт пыль по палю летит. Самостоятельно: ат топата капыт пыль по полю летит. Быстро: нет ответа. 3. Вячеслав. Медленно: кто... (Повтор за педагогом) — та... тапыта пыль то... лю летит. Самостоятельно: а по палю та... пыль на по палю летит. Быстро: нет ответа. 4. Даниил. Нет ответа даже с помощью педагога. 5. Борис. Нет ответа даже с помощью педагога.

Анализ этих данных позволяет сделать вывод, что обучающиеся с умственной отсталостью затрудняются произнести скороговорку даже в медленном темпе.

В результате полученных данных можно сделать выводы по каждому параметру:

1. В ходе изучения пословицы, загадки и скороговорки было выявлено, что обучающиеся нуждаются в дополнительной подсказке педагога при ответах на вопросы, но ответить на некоторые вопросы и понять некоторые инструкции обучающимся не помогает даже подсказка педагога.

2. При изучении пословиц и загадок отмечается, что уровень активно-го словарного запаса у обучающихся с умственной отсталостью ниже, чем у нормально развивающихся сверстников. В речи обучающихся не наблюдалось большого количества слов. Ответы были в основном простыми и односложными.

3. Констатирующий эксперимент показал, что обучающимся с умственной отсталостью трудно составить адекватное законченное высказывание на уровне фразы. При некоторых ответах отмечались длительные паузы с поиском нужного слова, а при других ответах отсутствовало адекватное высказывание даже с помощью дополнительного вопроса.

4. При ответах на вопросы о пословицах и загадках в ответах обучающихся в основном присутствовали нераспространенные предложения, некоторые были односложные, часть вопросов осталась без ответов.

Анализ полученных результатов позволил сделать следующий вывод: у обучающихся с умственной отсталостью отмечается качественное своеобразие речевого развития: бедность словаря и несовершенство грамматического строя речи. Благодаря приведенным результатам можно сделать вывод: у обучающихся с умственной отсталостью отмечается непонимание образного, переносного смысла малых жанров фольклора. Им трудно понять и использовать в своей речи различные средства выразительности (например, эпитеты, сравнения, особая ритмическая организация).

Работа по развитию устной речи обучающихся с умственной отсталостью будет более эффективной при соблюдении следующих условий: доступность дидактического материала; конкретность признаков, указанных в произведении малых жанров фольклора; использование произведений малых жанров фольклора во время урочной и внеурочной деятельности для активизации имеющихся у обучающихся знаний; доступное и правильное объяснение переносного значения отдельных произведений малых жанров фольклора; необходимость обучать обучающихся выслушивать произведения малых жанров фольклора до конца.

Таким образом, произведения малых жанров фольклора занимают особое место в работе по развитию устной речи обучающихся с умственной отсталостью. Они развивают все компоненты речи: фонетико-фонематическую сторону, лексику и грамматический строй речи. Поэтому для достижения положительной динамики в развитии устной речи обучающихся с умственной отсталостью необходимо учитывать особенности познавательной и речевой деятельности данной категории обучающихся и соответствующим образом организовывать и проводить коррекционную работу посредством использования малых жанров фольклора во время урочной и внеурочной деятельности.

Литература

1. Воронкова В. В. [и др.]. М. : ВЛАДОС, 2003. 128 с.
2. Никитина Е. А. Использование фольклорных жанров в логопедической работе как метода коррекции речевых нарушений [Электронный ресурс] // Логопедич. портал. URL: <http://www.logopedy.ru>.

Елена Александровна Шалаева

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

Научный руководитель: Николай Юрьевич Мухин, канд. филол. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

ПОВЫШЕНИЕ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ПОМОЩЬЮ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Рассмотрена необходимость игровой деятельности для повышения внимания детей с задержкой психического развития. Проанализирована важность комплексной работы учителей и родителей. Используются методы исследования: анкетирование, наблюдение.

Ключевые слова: задержка психического развития, ЗПР, дети с задержкой психического развития, младшие школьники, произвольное внимание, игровая деятельность.

В настоящее время вся система образования в Российской Федерации ориентирована на развитие инклюзивного процесса. Это связано с вступлением в силу федерального закона №270-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012, в котором появляется понятие инклюзивного образования. Инклюзия предполагает включение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс, обеспечение доступности качественного образования для всех категорий детей. При инклюзивном образовании все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных особенностей, включены в общую систему образования. Это позволяет детям находиться в коллективе, взаимодействовать со сверстниками, социализироваться. Таким образом, в обычных классах массовых образовательных учреждений появляются дети с ограниченными возможностями здоровья, например, с задержкой психического развития. Эти дети имеют свои индивидуальные возможности и потребности. Они чаще всего неусидчивы, с трудом понимают поставленные задачи и имеют проблемы с произвольным вниманием. Особенно это касается детей младшего школьного возраста, так как их отличительными чертами в данный период являются слабость произвольного внимания и его небольшая устойчивость. Большое значение вниманию придавал Л. С. Выготский. Он писал: «Управляя вниманием, мы берем в свои

руки ключ к образованию и к формированию личности и характера» [1]. Чтобы процесс обучения был эффективным для всех обучающихся, необходимо применять разнообразные методы и приемы развития внимания.

Повышать внимание ребенка младшего школьного возраста с задержкой психического развития нужно путем психологической коррекции основных свойств внимания. К таким свойствам относятся объем внимания, распределение внимания, его устойчивость, концентрация, переключение [2]. Наиболее характерна невнимательность, несобранность, отвлекаемость для детей 6—7 лет, то есть для первоклассников. Именно в этом возрасте внимание слабо организовано, имеет небольшой объем, плохо распределяемо, неустойчиво. Хорошо развитые свойства внимания являются факторами успешности обучения в младшем школьном возрасте.

У детей младшего школьного возраста произвольное внимание зависит от наглядности материала, поэтому рекомендуется использовать макеты, рисунки, иллюстрации, все то, что позволит вызвать интерес к школьным занятиям. Рекомендованные технологии развития внимания, такие, как комментированное письмо, обнаружение ошибок в тексте, зачастую являются сложными для детей с задержкой психического развития. Внимание таких детей в начальных классах следует развивать через игровые моменты. Важность использования игры в педагогическом процессе подчеркивали многие ученые: П. Ф. Каптерев, С. А. Шмаков, Д. Б. Эльконин [4]. Они отмечали, что игра помогает развитию познавательных способностей учеников, а также позволяет преодолеть трудности в развитии.

В силу специфики своей работы (много обучающихся в классе, дети с разным уровнем развития), учитель не сможет ежедневно (как бы этого ни хотелось) полноценно развивать свойства внимания каждого ребенка. Поэтому на помощь учителю должны приходиться родители. Процесс образования детей с ограниченными возможностями здоровья — это комплексная работа учителей и родителей. Желательно, чтобы родители организовывали совместную игровую деятельность с ребенком, в которой участвовали бы и они сами.

В рамках исследования проведенное анкетирование «Развитие детей в игровой деятельности» показало, что 67% опрошенных родителей не подозревали, что игра для любого ребенка не только развлечение, а необходимое условие для успешного развития. 20% родителей пытаются играть со своими детьми, но не знают, как правильно организовать игровую деятельность. 40% респондентов предпочитают, чтобы дети играли самостоятельно, не привлекая к игре родителей.

Среди опрошенных имеется доля родителей детей с задержкой психического развития. Их ответы показали, что не все родители готовы принимать участие в играх своих детей. Таким образом, многие родители считают, что заниматься с ребенком, учить его чему-либо, вести с ним игровую деятельность — прерогатива образовательных учреждений. Они полагают, что развивать детей должен только учитель, и не осведомлены, что игровая деятельность не всегда требует много затрат. Существуют определенные формы игр, которые можно совмещать с ежедневными делами. Например, классическая игра «Что поменялось?». Для детей помладше можно расставить игрушки одним образом, затем поменять расстановку. Для тех, кому это сделать легко, следует менять что-либо в самой комнате, делая акцент на мелкие детали. Таким образом, родители занимаются повседневными делами и в то же время организуют для ребенка круг игр, с помощью которых развиваются основные свойства внимания. Количество таких игр не ограничено. Важно только лишь желание родителей помочь своему ребенку, дать ему ощущение сплоченности.

Процесс образования детей с ограниченными возможностями здоровья — это комплексная работа учителей и родителей. Дети с задержкой психического развития младшего школьного возраста требуют постоянной заботы. Для них необходимо создать такие адекватные условия обучения и развития, которые позволили бы усвоить общеобразовательную программу, социализироваться, что является необходимым в современных условиях инклюзивного образования.

Литература

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика, 1991. 480 с.
2. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб. : Речь, 2003. 400 с.
3. Назарова Н. М. Специальная педагогика : учеб. пособие для студентов высш. учебн. заведений. 4-е изд. М. : Академия, 2005. 400 с.
4. Сергеева И. С. Игровые технологии в образовании дошкольников и младших школьников : методич. рекомендации. М. : КНОРУС, 2016. 112 с.

Ирина Валерьевна Шуклина

Учитель начальных классов, ГКОУСО «Екатеринбургская школа-интернат № 11»; 620057, Россия, г. Екатеринбург, ул. Даниловская, 2Д; e-mail: schooln89@mail.ru.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ НЕСЛЫШАЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Включение обучающихся в разные виды совместной, партнерской образовательной деятельности, в ходе реализации проекта, способствует развитию познавательной активности младших школьников.

Ключевые слова: проектная деятельность, метод проектов, развитие личности, совместная деятельность, познавательная активность, познавательная деятельность, младшие школьники, глухие дети, сурдопедагогика, дети с нарушениями слуха, нарушения слуха.

За последнее десятилетие начальная школа стала одним из самых инновационных направлений развития российского образования. Введены стандарты образования, преобразуется деятельность школы по демократизации и гуманизации обучения и воспитания. Возникла необходимость в механизме регуляции качества образования. Главные требования представлены в федеральном Государственном образовательном стандарте начального общего образования: «... программа целостного и комплексного образования должна быть направлена на охрану здоровья ребенка, его физическое и психическое развитие и своевременную коррекцию недостатков этого развития».

Изменения, происходящие в мире, вызвали необходимость разработки новых подходов в системе обучения и воспитания, внедрения государственных стандартов второго поколения. Перед учителем поставлены новые цели: формирование универсальных учебных действий и мотивации к обучению. Содержание образования не сильно меняется, существенно изменяется роль учителя, которому необходимо будет выстраивать процесс обучения не только как систему усвоения знаний, умений и навыков, но и как процесс развития личности. Учитель должен не только понимать, чему и как учить, но и организовывать процесс таким образом, чтобы дети задавались вопросами «Чему мне нужно научиться?», «Как мне этому научиться?». Обучение должно быть построено как процесс «открытия» каждым школьником конкретного знания. Из пассивного слушателя ученик должен превра-

тяться в самостоятельную, критически мыслящую личность. Сегодня важно обеспечить общекультурное, личностное и познавательное развитие ребенка. Содержание образования обогащается новыми процессуальными умениями, развитием способностей, оперированием информацией, творческим решением проблем науки и рыночной практики с акцентом на индивидуализацию образовательных программ.

В современных условиях социально-экономических преобразований общества перед педагогической наукой и практикой особо остро стоят задачи поиска наиболее оптимальных путей обучения и воспитания детей с различными образовательными потребностями и потенциальными возможностями, в том числе — детей с нарушенным слухом. При этом на первое место ставится вопрос овладения ими коммуникативной компетентностью, что является предпосылкой к их социально-трудовой адаптации и дальнейшей интеграции в общество.

Главная задача каждого преподавателя — не только дать обучающимся определённую сумму знаний, но и развить у них интерес к учению, научить учиться. Без хорошо продуманных методов обучения трудно организовать усвоение программного материала. Учителю необходимо не только доступно все рассказать и показать, но и научить ученика мыслить, привить ему навыки практических действий.

В последние годы эту проблему в начальной школе пытаются решать, в частности, через организацию проектной деятельности.

Проект — это метод обучения.

Он может применяться на уроке и во внеурочное время.

Ориентирован на достижение целей самими обучающимся, и поэтому он уникален. Проект формирует невероятно большое количество умений и навыков, и поэтому он эффективен. Проект дает ученикам опыт деятельности, и поэтому он незаменим.

Актуальность проектной деятельности сегодня осознается всеми. ФГОС нового поколения требует использования в образовательном процессе технологий деятельностного типа, методы проектно-исследовательской деятельности определены как одно из условий реализации образовательной программы начального общего образования.

Конечно, возраст и особенности развития неслышащих детей накладывают естественные ограничения на организацию проектной деятельности обучающихся начальных классов, однако начинать вовлекать младших школьников в проектную деятельность нужно обязательно. Дело в том, что именно в младшем школьном возрасте закладывается ряд ценностных установок, личностных качеств и отношений.

В начальной школе используются следующие виды учебных проектов:

- по доминирующей в проекте деятельности: информационные, практико-ориентированные,
- по количеству обучающихся: индивидуальные и коллективные;
- по месту проведения: урочные, внеурочные;
- по теме: монопроекты (в рамках одного учебного предмета), межпредметные.
- по продолжительности: краткосрочные, средней продолжительности (Сергеев И. С.).

В своей работе в начальных классах использую различные виды проектов. Обучающиеся первых и вторых классов еще только усваивают особенности работы над проектами, овладевают элементарными знаниями. Свою работу над проектами в данное время я строю на выполнении вместе с обучающимся разноуровневых заданий, подбираю упражнения для совместной деятельности с ними.

Достаточно часто я использую в своей работе практико-ориентированные, исследовательские, информационные проекты в рамках одного предмета (монопроекты), чтобы по времени укладывались в несколько уроков (краткосрочные проекты). На этом этапе чаще появляется парная и групповая форма работы, в ходе которой дети учатся учитывать интересы своего соавтора, находить компромиссы в спорных вопросах.

Необходимо отметить, что данная технология не должна вытеснять другие методы обучения. Проектное обучение использую как дополнение к другим видам обучения.

Представляю фрагмент проекта во втором классе.

Проект «Рассказы о войне для детей»

Цели изготовления макетов по прочитанным рассказам на уроках литературного чтения:

1. Активизировать интерес учащихся к отечественной истории в целом и к истории Великой Отечественной войны непосредственно.
2. Развивать умения учащихся выражать своё отношение через изображение, поделки и аппликацию.

Сколько бы ни прошло времени со дня Победы, события сороковых годов двадцатого века по-прежнему свежи в памяти народа, и не последнюю роль в этом играют произведения писателей. У многих учителей коррекционных школ встает вопрос: как рассказать ребенку о войне? Когда (в каком возрасте) начинать читать произведения о войне? С каких произведений начинать?

Учителя начальных классов школы-интерната № 11 рассказывали детям о войне простым, доступным языком: о судьбах их родных, о подвигах их сверстников, о воинах Великой Отечественной Войны, о

городах-героях. Совместно с воспитателем мы рассказывали о войне на примере подвигов пионеров-героев, рассматривали с детьми фотографии тех времен, репродукции картин о войне, а затем прочитали рассказ о войне.

Наши беседы с детьми, рассказы очевидцев, стихи, спектакли, книги, фильмы, написанные и созданные в военное и послевоенное время, ещё дают нам надежду, что живая связь времен не прервётся.

Таким образом, правильно организованная проектная деятельность дает возможность удовлетворить потребность детей в новых знаниях, впечатлениях, способствует воспитанию любознательного, самостоятельного, успешного ребенка. Детям необходим определенный период для осмысления полученной информации, усвоив ее, они сделают более сложный виток в познании окружающего мира.

Литература

1. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся // Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. М., 2005.

Юлия Евгеньевна Якушева

Студентка 3 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

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

ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлена краткая характеристика мотивации у обучающихся с умственной отсталостью на учебных предметах. Приведены результаты экспериментального исследования учебной мотивации, интересов, эмоционально-волевой регуляции у умственно отсталых обучающихся младших классов

Ключевые слова: мотивация обучения, познавательная деятельность, младшие школьники, начальная школа, олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети.

Проблема изучения мотивационного компонента познавательной деятельности у обучающихся с умственной отсталостью не теряет своей актуальности, поскольку слабость мотивации к обучению, познанию существенно влияет на результативность обучения в целом.

В трудах Волковой Н. В., Кудриной С. В., Кузьминой Н. Н., Мирского С. Л., Стадненко Н. М., Толстиковой О. Н. и др. отмечалось, что побудителем познавательной деятельности является система мотивов, включающие в себя познавательные потребности, цели, интересы, стремления, идеалы, мотивационные установки.

Мотивация входит в структуру познавательной деятельности, которая требует особого внимания. У младших школьников с умственной отсталостью выявлено преобладание внешних мотивов. Они не осознают значимость посещения школы и занятий, нет потребности в знаниях, ими управляют мотивы, связанные с подчинениями и установленными социальными нормами [2].

Для оценки состояния мотивационного компонента познавательной деятельности у младших школьников с умственной отсталостью было проведено исследование на базе ГКОУ Свердловской области «Екатеринбургская школы № 2, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы».

Для эксперимента было отобрано 5 обучающихся из 3 класса с легкой степенью умственной отсталости в возрасте 10—12 лет (4 мальчика и 1 девочка). Исследование мотивационного компонента познавательной деятельности проводилось по следующим критериям:

1. Уровень мотивации процесса обучения. Применена методика М. Р. Гинзбурга «Определение мотивов к учению». В ней находится 7 карт, в каждой из них заложен мотив. Зачитываются рассказы с одновременным показом карточек, которые иллюстрируют их содержание. После прочтения обучающемуся необходимо ответить на вопросы и выбрать карточку [1]. В ходе анализа было выявлено, что в данной группе ведущим мотивом является игровой, неустойчивыми мотивами — социальный, учебный, мотив успеха. Уровень мотивации колеблется от среднего до низкого. Это связано с тем, что обучающиеся не до конца осознают требования учителя, не видят существенной разницы между игрой и школьными занятиями, нет полного понимания дисциплинарных требований и у большей части испытуемых нет положительного отношения к обучению.

2. Наличие интереса. Данный критерий изучался с помощью анкеты «Определение интереса и мотивации познавательной деятельности обучающихся при изучении ими конкретных учебных предметов». Выбрано 6 учебных предметов: математика, письмо, трудовое обучение, изобразительное искусство, физическая культура, чтение. Задавалось по 2 вопроса на каждый предмет. Первые 6 вопросов отвечают за наличие интереса к учебным предметам, следующие 6 вопросов направлены на выявление того, что их мотивирует. Результаты показали, что у 3 обучающихся низкий уровень мотивации и средний уровень заинтересованности по данным предметам. Лишь 2 обучающихся имеют высокий уровень заинтересованности в учебных предметах и средний уровень мотивации. Анкетирование показало, что младшим школьникам интересно слушать учителя, читать рассказы с иллюстрациями, нравится заниматься спортом, играть в мяч, прыгать на скакалке, бегать. Это говорит о том, что нужно выделять некоторое время на уроке для занятий, которые их мотивируют.

3. Устойчивость эмоциональных регуляций. Исследовано по методике Л. М. Шипицыной «Раскрашивание кружков». Испытуемым предлагают закрасить кружки диаметром 10мм., работая быстро и аккуратно, стараясь не пропустить ни один кружок, закрашивая строчку за строчкой до команды стоп. В итоге, должно быть закрашено 3 строчки, т. е. 15 кружков. Оценивается интенсивность, направленность штрихов, полное или частичное закрашивание кружков, нарушение границ, штриховка параллельными линиями и пропуски кружков в строчке [3].

При оценке было выявлено, что 3 обучающихся имеют достаточный уровень саморегуляции. Один из них может выполнять монотонную работу длительное время, но при этом не соблюдает точность и аккуратность выполнения задания. Двое испытуемых проявляют неусидчивость, утомляемость и отвлекаемость в процессе выполнения задания. Кружки закрашены не аккуратно, большие проплешины в кружках и выход за их границы. Двое оставшихся обучающихся проявляют настойчивость в достижении цели и склонность к завершению начатой работы с незначительными недочетами. Нарушения в данном виде занятий связаны с тем, что младшие школьники имеют грубые нарушения волевых компонентов, они не способны к контролю自己的情绪 и к самоограничению. Выполнение монотонной работы с сохранением точности и аккуратности для многих невозможно.

Таким образом, у обучающихся с умственной отсталостью на уровне начального образования выявлена в целом низкая мотивация к учебной деятельности, но у отдельных обучающихся отмечается наличие интереса к некоторым ее видам; отмечалась слабая волевая регуляция действий, вследствие которой младшие школьники не могут долгое время заниматься одним видом деятельности. Это зависит от их заинтересованности на данном уроке, от применяемых средств, которые их мотивируют. Выявлено преобладание интересов, связанных с игровой деятельностью и двигательной активностью.

Литература

1. Гинзбург М. Р. Развитие мотивации учения детей 6—7 лет. М. : Педагогика, 1988. 136 с.
2. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя. М. : Просвещение, 1983. 96 с.
3. Шипицына Л. М. Психологическая диагностика отклонений развития детей. СПб. : Речь, 2008. 48 с.

Светлана Александровна Ярина

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

Светлана Леонидовна Алмазова

Канд. психол. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

**ПЛАНИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ СЕТЕВОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЙ С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

Аннотация. Рассмотрена одна из форм планирования сетевой формы взаимодействия, включающая календарный план сетевого взаимодействия в рамках программы по развитию коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста с нарушениями речи

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, тяжелые нарушения речи, сетевое взаимодействие, дошкольные образовательные учреждения, дошкольная логопедия, дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи.

Коммуникативная компетенция является основой коммуникативной деятельности и имеет решающее значение в психическом развитии и в процессе социализации ребенка дошкольного возраста. Общение влияет на развитие всех сторон психического развития. В рамках культурно-исторической концепции Л. С. Выготского общение рассматривается как одно из необходимых условий формирования высших психических функций. Согласно закону формирования высших психических функций, человек рождается с натуральной психикой, отличительными чертами которой является непосредственность, неосознанность, произвольность. Высшие психические функции (ВПФ), которые отличаются произвольностью, осознанностью, опосредованностью формируются в результате присвоения культурно-исторического опыта и проходят два этапа. Первый раз, с точки зрения Л. С. Выготского, ВПФ появляются в плане взаимодействия взрослого и ребенка, то есть в плане общения. Взрослый является носителем культурно-исторического опыта. Второй раз ВПФ появляются в плане внут-

реннем, то есть становятся частью сознания человека. Дети с нарушениями речи особенно нуждаются в специализированной помощи, так как нарушения в развитии какой-либо части языковой системы приводят к более позднему осознанию функции языка, нарушения речи вызывают психологический барьер в общении, что может негативно отразиться на процессе социализации ребенка [1].

Анализируя формы и методы, которые позволяют оказать воздействие на формирование коммуникативной компетентности, можно сделать вывод о том, что малоэффективно формировать навыки коммуникации в коллективе, который ребенок посещает длительное время, в котором он адаптировался. Наибольшую значимость будут иметь такие формы организации занятий, праздников, турниров, в которых ребенок будет в новой атмосфере, с другими детьми, и с ними нужно будет устанавливать контакты, общаться, чтобы получить желаемый результат.

Одной из форм реализации программы по созданию условий для коммуникативного развития дошкольников с нарушениями речи является сетевое взаимодействие между образовательными организациями. Сетевое взаимодействие позволяет распределить ресурсы при общей задаче деятельности, опираться на инициативу каждого участника сетевого взаимодействия, осуществлять прямой контакт участников друг с другом, выстраивать многообразные возможные пути движения при общности внешней цели, а также использовать общий ресурс сети для нужд каждого конкретного участника, что особенно необходимо для формирования коммуникативной компетенции детей с нарушениями речи. Исходя из этого, сетевая форма реализации образовательных программ применяется в целях повышения качества образования, расширения доступа воспитанников к общению вне круга привычного взаимодействия и получения опыта публичных выступлений [2].

Для планирования сетевой формы взаимодействия необходимо сформулировать цели сетевого взаимодействия. Предполагаемой целью сетевого взаимодействия может стать: создать условия для развития коммуникативной компетентности детей, имеющих нарушения речи, через организацию совместных мероприятий, направленных на развитие монологической и диалогической речи дошкольников, посещающих логопункт.

Задачи:

1. Разработка плана взаимодействия, отражающий тематику и формы совместной деятельности учителей-логопедов, направленный на повышение коммуникативной активности детей, имеющих нарушения речи.

2. Реализация возможности создать единую систему коррекционной работы по формированию и развитию коммуникативной компетентности дошкольников с нарушениями речи и апробировать её, имея педагогический и информационный потенциал участников сетевого взаимодействия.

3. Стимулирование и развитие педагогического творчества и мастерства педагогических работников ДОУ.

4. Повышение эффективности воспитательно-образовательного процесса в работе с детьми с общим недоразвитием речи.

Для планирования дальнейшей работы необходимо продумать условия организации сетевого взаимодействия, а именно: *совместный календарно-тематический план взаимодействия* разрабатывается и реализуется совместно участниками сети. План включает наличие приложений, в которых находятся методические разработки совместных мероприятий, конспекты логопедических занятий, методические рекомендации.

Таблица 1

Календарный план сетевого взаимодействия в рамках программы по развитию коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста с нарушениями речи

Месяц	Форма	Ответственные	Цели мероприятия
Сентябрь	Круглый стол	Зам зав по ВМР ФИО	1. Наметить пути развития взаимодействия. 2. Подобрать оптимальные и эффективные способы формирования коммуникативной компетентности дошкольников с нарушениями речи 3. Подобрать методическую базу для работы
Октябрь	Диагностика развития коммуникативных умений детей дошкольного возраста с нарушениями речи	Зам зав по ВМР ФИО Учитель-логопед ФИО	1. Выявить уровень развития коммуникативной компетентности детей с нарушениями речи с помощью диагностического инструментария; 2. Проанализировать результаты диагностики и выявить проблемы;
Декабрь	Мастерская Деда Мороза «Волшебный сундучок»	Зам зав по ВМР ФИО	1. Привлечение детей к совместной творческой деятельности;

			2. Развитие умения устанавливать контакт; 3. Формирование умения самоконтроля и оценки собственных достижений;
Март	Конкурс стихов «Красавица-весна!»	Зам. зав по ВМР ФИО	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сформировать умение презентовать себя. 2. Способствовать развитию памяти, ответственности. 3. Обогащать опыт публичных выступлений. 4. Формировать умение взаимодействия между участниками конкурса.
Апрель	Интеллектуальная игра «Что? Где? Когда?»	Зам зав по ВМР ФИО Учитель-логопед ФИО	1. Создать условия для развития командного духа, умения работать совместно, принимать решения;
Май	Диагностика развития коммуникативных умений детей дошкольного возраста с нарушениями речи		<ol style="list-style-type: none"> 1. Выяснить уровень развития коммуникативной компетентности детей с нарушениями речи посредством диагностического инструментария; 2. Проанализировать результаты диагностики и выявить проблемы;

Формы организации сетевого взаимодействия — совместные мероприятия согласно годовому плану, направленные на развитие диалогической и монологической речи воспитанников с ОНР, совместные речевые праздники, конкурсы чтецов.

Место организации мероприятий — по договоренности участников сетевого взаимодействия.

Технические средства — использование мультимедийного оборудования, музыкального центра, необходимых атрибутов по добровольной договоренности участников сети.

Инструкция по охране жизни и здоровья детей — чёткие указания по обеспечению безопасности воспитанников во время организации выходов в детский сад-партнер, во время проведения экскурсии.

Общее руководство работой по организации и информационной поддержке сетевого взаимодействия осуществляется заместителями заведующего по ВМР участников сетевого взаимодействия.

Организационное обеспечение сетевого взаимодействия включает следующие процессы:

- информирование родителей (законных представителей) о проекте, который будет реализован в сетевой форме;
- подготовительные мероприятия по созданию и (или) оформлению комплекта документов для организации сетевого взаимодействия;
- сопровождение воспитанников в детский сад-партнер для проведения совместных мероприятий;
- анализ результатов диагностики коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Планируемый результат выражается в ориентирах, на которые должны опираться педагоги, выстраивая работу с детьми. Результаты подразделены на три категории.

1. Коррекционно-развивающий:

- ребенок выстраивает речевые высказывания в соответствии с ситуацией общения;
- ребенок мобилен, более непринужденно выходит на контакт с другими детьми;
- у ребенка развиваются диалогическая речь, монологическое высказывание;

2. Методический:

- разработать модели создания условий для развития коммуникативной компетенции детей имеющих тяжелые нарушения речи;

3. Социально-психологический:

- расширить возможность сотрудничества с целью создания условий для более успешной социализации детей с тяжелыми нарушениями речи в расширенном социуме;

Коррекционно-развивающие позволяют отследить уровень развития коммуникативной компетенции детей, принимавших участие в сетевом взаимодействии. Методические результаты необходимы для формирования моделей взаимодействия, которая в последствии может дорабатываться и совершенствоваться. И социально-психологические

результаты, которые помогут значительно расширить возможности социализации детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Литература

1. Авдулова Т. П., Хузиева Г. Р. Личностная и коммуникативная компетенция современного дошкольника. М. : Прометей, 2013.
2. Абанкина Т. В. Развитие сети образовательных учреждений // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2008. № 9. С. 7—12.

РАЗДЕЛ 3. СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

УДК 376.4:373.31

ББК 4456.024.3

ГСНТИ 14.29.23

ВАК 13.00.03

Екатерина Михайловна Азанова

Учитель начальных классов, учитель-логопед, ГКОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат „Эверест“, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы»; 620142, Россия, г. Екатеринбург, ул. Цвиллинга, 14; e-mail: everest31@e1.ru.

РАБОТА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ, УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕННОГО ВНИМАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Актуальность улучшения внимания при задержке психического развития обусловлена рядом факторов: частота подобных отклонений в развитии детей, переориентация системы образования на интеграцию обучающихся с отклонениями в сообщество нормально развивающихся школьников, необходимость индивидуально-развивающего подхода при обучении. В течение трех лет использования программы на основе методик Р. С. Немова была доказана ее эффективность. При определенной методической и содержательной доработке программа может применяться в работе с другими категориями обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, причем применение такой программы возможно как в системе специального, так и в системе общего образования, в том числе в инклюзивной практике.

Ключевые слова: логопедия, ЗПР, задержка психического развития, начальная школа, младшие школьники, учителя-логопеды, учителя начальных классов, нарушение внимания.

По данным О. В. Алмазовой, С. Л. Алмазовой, Т. П. Артемьевой, Г. А. Карповой и других исследователей при задержке психического развития (ЗПР) одной из существенных и заметных особенностей познавательной деятельности обучающихся является недостаточный уровень развития их внимания.

Серьезные ограничения в социально-личностных и учебных возможностях определяют необходимость выделения этих детей в категорию обучающихся с «особыми образовательными потребностями», нуждающихся в специальной коррекционно-педагогической поддержке.

ке. Актуальность данной проблемы обуславливается тремя взаимосвязанными факторами:

первый фактор — частота указанных отклонений в развитии детей, то есть относительно заметный удельный вес обучающихся с задержкой психического развития в общей популяции обучающихся;

второй фактор — связан с происходящим в настоящее время процессом концептуальной переориентации системы мирового и отечественного образования на максимальную интеграцию (включение) обучающихся с неглубокими отклонениями различного характера в сообщество нормально развивающихся обучающихся;

третий фактор — необходимость психологического обеспечения современного учебно-воспитательного процесса, ориентирующегося на индивидуально-развивающий подход учителя к обучающемуся. В своих трудах начала XX века Л. С. Выготский указывал, что правильно организованное и содержательно насыщенное обучение ребенка ведет за собой его общее развитие, в том числе и умственное.

На базе государственного казённого общеобразовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат «Эверест», реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», проведено обследование обучающихся с целью выявления у них уровня развития внимания. В качестве диагностического инструментария были использованы психодиагностические методики Р. С. Немова. Обследованы три группы обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата:

- нормально развивающиеся;
- с задержкой психического развития;
- с умственной отсталостью.

Экспериментальную группу составили обучающиеся с задержкой психического развития. Нормально развивающиеся обучающиеся и обучающиеся с умственной отсталостью вошли в состав контрольных групп.

Использование методик Р. С. Немова при обследовании обучающихся позволило получить показатели уровня развития внимания, выраженные в стандартизированной десятибалльной шкале.

Все показатели, полученные при обследовании, вносились в карту психологического развития обучающихся. Было выявлено, что у обучающихся всех групп в определенной мере снижены показатели продуктивности, устойчивости, переключения, распределения и объёма внимания. Особенно отчетливо это выражено у обучающихся с задержкой психического развития и у обучающихся с умственной отсталостью. Эти обучающиеся набрали от 2 до 3 баллов из 10-ти возможных по стандартной шкале оценки.

На основе анализа полученных результатов, нами была разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на совершенствование развития и коррекцию нарушений внимания у обучающихся с ЗПР, то есть обучающихся экспериментальной группы.

В течение трех лет указанная программа апробировалась в форме групповых и индивидуальных занятий с обучающимися с ЗПР. Дидактический и коррекционный материал преподносился обучающимся в интересной, занимательной для них форме, в основном на фоне игровой деятельности, в процессе которой они решали настоящие учебные задачи.

Игровые приемы, персонажи, сюжеты привлекали неустойчивое внимание обучающихся к учебному материалу урока, вызывали у них положительные эмоции, создавали для них настоящую «ситуацию успеха». В ходе таких занятий у обучающихся совершенствовалось не только внимание, но и другие познавательные процессы: память, речь, восприятие, а также расширялся кругозор и поддерживался положительный эмоциональный тонус. В результате целенаправленной, системной деятельности учителя по реализации коррекционно-развивающей программы, постепенно стала повышаться эффективность обучения, что постоянно подтверждали результаты контрольных работ в течение всего срока апробации программы.

Анализ результатов контрольного этапа эксперимента показал, что уровень развития внимания у обучающихся экспериментальной группы значительно повысился, показатели поднялись до среднего уровня развития функции, то есть от 4 до 7 баллов. Таким образом, результаты многих обучающихся с ЗПР оказались идентичными результатам отдельных нормально развивающихся сверстников и, соответственно, намного превысили результаты обучающихся с умственной отсталостью, показатели которых остались практически неизменными. Напомним, что на этапе констатирующего эксперимента результаты обучающихся с ЗПР были на уровне результатов обучающихся с умственной отсталостью. Следовательно, апробированная и внедренная в практику обучения коррекционно-развивающая программа, показала свою эффективность.

Считаем, что такая программа заслуживает внимания не только в применении к обучающимся с ЗПР, но успешно может быть использована педагогами, работающими с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). При определенной методической и содержательной доработке программа может применяться в работе с другими категориями обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Причем, применение такой программы возмож-

но как в системе специального, так и в системе общего образования, в том числе в инклюзивной практике.

При сохранении принципов построения и апробации такая программа может использоваться для совершенствования других познавательных процессов у обучающихся с ЗПР: памяти, мышления, восприятия. В этом случае программу нужно наполнить содержательно: подобрать упражнения, игры, драматизации и т. д.

Технология проведения коррекционно-развивающей работы с обучающимися будет аналогична и пройдет несколько этапов:

- 1) психолого-педагогическая диагностика обучающихся (констатирующий этап);
- 2) составление программы коррекционно-развивающей работы, основанной на результатах диагностики;
- 3) апробация программы;
- 4) контрольный этап эксперимента;
- 5) анализ результатов.

При сохранении принципов указанной последовательности этапов, гипотетически любая коррекционно-развивающая программа будет эффективна.

Такая работа запланирована автором статьи и будет реализована в ближайшее время. Ее результаты будут отражены в следующих публикациях.

Литература

1. Алмазова О. В. Психолого-педагогическая диагностика : учеб. пособие. Гриф УМО. 2-е изд., перераб. и доп. / Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т спец. образования. Екатеринбург, 2014. 305 с.
2. Алмазова С. Л. Методы психологической диагностики : учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010. 126 с.
3. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1960. 171 с.
4. Данилова Л. А. Коррекционная помощь детям с задержкой психофизического и речевого развития. СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011. 144 с.
5. Карпова Г. А., Артемьева Т. П. Педагогическая диагностика обучающихся с задержкой психического развития : учеб. пособие. Екатеринбург, 1995. 151 с.
6. Кумарина Г. Ф., Токарь И. Е. Коррекционно-развивающее образование в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта. Программа и методические рекомендации. — М. : УЦ «Перспектива», 2011. 44 с.
7. Немов Р. С. Психология. М. : Просвещение, 1995. 306 с.
8. Умникова Е. Л., Кречетова Е. В., Мухаметьянова Н. А. Проектирование индивидуальных траекторий развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Екатеринбург : Екатеринбургский Дом учителя, 2012. 93 с.

Галина Витальевна Анисеенко

Студентка 1 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpzd@uspu.me.

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

НЕДОРАЗВИТИЕ МОТОРНОГО ПРАКСИСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОЛЬШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В данной статье рассмотрено влияние нарушения моторного праксиса на формирование фонетической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией. Представлен анализ медицинской, психолого-педагогической и логопедической литературы, который показал, что детская псевдобульбарная дизартрия встречается часто, как остаточный синдром раннего церебро-органического нарушения и имеет сложный патогенез.

Ключевые слова: моторный праксис, псевдобульбарная дизартрия, нарушения звукопроизношения, дошкольная логопедия, дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, развитие речи.

Моторное развитие ребенка в ходе онтогенеза — это овладение новым движением, его усвоение, закрепление и применение, осуществляемое в строгой последовательности [3]. Чтобы ребенку правильно произнести звук, ему необходимо воспроизвести артикуляционный уклад, который состоит из целого ряда артикуляционных движений. Работа органов артикуляции должна быть скоординирована с дыханием, фонацией и слуховыми ощущениями.

Согласно И. М. Сеченову, любые ощущения смешанные, а мышечные — самые сильные. Именно мышечные ощущения объединяют в единое целое все другие ощущения, влияя на них [8]. Известный физиолог И. П. Павлов считал, что речь — это, прежде, всего мышечные ощущения, идущие от органов артикуляции в головной мозг [7]. Поэтому для правильного звукопроизношения важен необходимый уровень развития моторной сферы.

В онтогенезе речедвигательный анализатор начинает действовать одновременно с началом становления общемоторных функций. На развитие активной речи ребенка оказывает большее влияние трениров-

ка пальцев рук, чем общей моторики, так как зона речевой области находится рядом с зоной руки и формируется под влиянием импульсов, поступающих от пальцев рук [5].

У детей с псевдобульбарной дизартрией развитие моторного праксиса протекает по иному, чем в норме. Недостаточность моторной сферы проявляется при выполнении сложных двигательных актов, требующих правильной пространственно-временной организации движений и точной совместной работы различных мышечных групп. Нарушения моторной сферы проявляются в снижении скорости переключения движений (кинетическая основа), в снижении речевых ощущений (кинестезий), в нарушении мышечного тонуса (гипотония, гипертония, дистония), в возникновении произвольных движений (гиперкинезов, треморов, синкинезий) [1]. Страдает произвольная моторика пальцев рук: вялость или чрезмерное напряжение, выпрямление пальцев для многих детей сложнее, чем сгибание. Наблюдается нарушение физиологического и речевого дыхания проявляется в нарушении ритма, глубины дыхания, особенно во время речи [6].

Таким образом, ведущим патологическим звеном при псевдобульбарной дизартрии у детей является нарушение речевой моторики, которая совместно с расстройством кинестетического восприятия артикуляционных поз и движений приводит к стойким нарушениям фонетической стороны речи: страдает артикуляция, голос и другие просодические компоненты [4].

При поражении кортико-бульбарных путей подъязычного, блуждающего и языкоглоточного нервов возникающие нарушения артикуляционной моторики проявляются в снижении объема и качества движений, затруднении удержания нужной позы, в ограничении движения языка. Поражение двигательных волокон тройничного нерва приводит к отвисанию нижней челюсти. При поражении лицевого нерва ребенок не может поднять вверх брови, нахмуриться, крепко зажмурить глаза, оскалить зубы, надуть щеки, вытянуть губы «трубочкой» [1]. При осмотре можно обнаружить наличие сглаженности носогубной складки. Голос у детей с данным нарушением тихий, с носовым оттенком. Из-за нарушения движений в мускулатуре лица и языка отмечается расстройство глотания, жевания и слюноотделения [2].

Нарушение звукопроизношения при псевдобульбарной дизартрии проявляется чаще всего в искажении звуков речи (боковые, межзубные носовые), а так же в отсутствии, заменах, смешениях звуков. Гласные и согласные произносятся глухо, иногда можно заметить озвончение глухих согласных. При произнесении гласных звуков нарушается их противопоставление по признаку высоты, ряда и огубленности ([и], [ы]

звучат одинаково). Часто можно заметить смазанность произношения в речи, особенно, целевых звуков [с], [з], [ш], [ж]. Часто наблюдаются дефекты произношения вибрантов [б]. Дети испытывают трудности при произнесении стечений согласных. У них отмечается тенденция сближения артикуляционных укладов, нарушение дыхания и фонации, мелодико-интонационной стороны речи, что в свою очередь, может привести к недоразвитию фонематического слуха и восприятия [9].

Таким образом, дизартрия — это речедвигательное нарушение, поэтому работа с детьми данной категории должна включать в себя:

1. Своевременное и разностороннее формирование общей моторики, тонких дифференцированных движений пальцев рук, мимической и артикуляционной моторики.

2. Коррекцию фонетических нарушений с учетом выявленных моторных расстройств, формирование фонематических процессов, а при наличии ОНР, устранение лексико-грамматического недоразвития.

Литература

1. Бадалян Л. О. Детская неврология. М. : МЕД пресс-информ, 2016. 608 с.
2. Белякова Л. И. Логопедия. Дизартрия. М. : Гуманитарный изд. центр «ВЛАДОС», 2013. 287 с.
3. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активности. М. : Наука, 1990. 494 с.
4. Винарская Е. Н. Дизартрия. М. : АСТ АСТРЕЛЬ : Транзит-книга, 2005. 141 с.
5. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. Екатеринбург : У-Фактория, 2006. 214 с.
6. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция. М. : Просвещение, 1992. 95 с.: ил.
7. Павлов И. П. Физиология. Избранные труды. 2-е изд., стер. М. : Юрайт, 2016. 394 с. (Сер.: Антология мысли).
8. Сеченов И. М. Избранные произведения. Т. 1. Физиология и психология. Ч. 1. М. : Директ-Медиа, 2010. 460 с.
9. Филичева Т. Б., Туманова Т. В., Орлова О. С. Основы дошкольной логопедии. М. : Эксмо, 2015. 320 с.

Наталья Васильевна Аракчеева

Учитель-логопед, МБДОУ комбинированного вида № 572, г. Екатеринбург, Россия; 620010, Россия, г. Екатеринбург, ул. Инженерная, 71а; e-mail: mdou572@mail.ru.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ГРАФИЧЕСКОГО
МОДЕЛИРОВАНИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ**

Аннотация. В статье рассматривается система работы по подготовке дошкольников к чтению и письму. Приводятся примеры упражнений по методике А. В. Унзенковой.

Ключевые слова: графическое моделирование, ОВЗ, дети с ограниченными возможностями здоровья, ограниченные возможности здоровья, зрительное восприятие, логическое мышление, графомоторные навыки, орфограммы, дошкольники, обучение чтению, обучение письму.

Вопрос подготовки дошкольников к овладению письмом и чтением, является одним из этапов подготовки к обучению в школе. Следует отметить, что на сегодняшний день задача обучения детей дошкольного возраста письму и чтению не имеет однозначного решения. Одни ученые выступают категорически против включения письма и чтения в программу дошкольного образования, даже в подготовительных группах, мотивируя свое мнение недостаточной готовностью ребенка к данному виду деятельности. Другие, напротив, считают, многих сложностей при обучении и письму и чтению в начальной школе можно избежать, при проведении целенаправленной подготовительной работы на дошкольном этапе.

Количество детей, имеющих дефекты речи, с каждым годом увеличивается. Как показывает практика, дети с речевой патологией, поступающие в общеобразовательные учебные заведения, чаще всего не укладываются в темп работы остальных детей, поэтому с ними необходимо вести специальную коррекционно-развивающую работу.

Дети, имеющие тяжелые нарушения речи, отличаются недостаточным развитием двигательных возможностей, несформированностью фонетико-фонематической, лексико-грамматической сторон речи, пространственного восприятия, недостаточностью самоконтроля. Поэтому в дошкольном возрасте важно развивать механизмы, необходимые для овладения навыком письма и чтения.

Одно из направлений работы, для подготовки детей к овладению письму и чтению, является метод графического моделирования «зву-

чащей» речи. Эту систему работы разработали Ундзенкова А. В. и Колтыгина Л. С. Под графическим моделированием понимается создание «материальной» формы слова.

Предлагаемая система методов решает проблему формирования базовых предпосылок письма и чтения, создает условия для освоения ребенком творческого способа получения знаний, развития его индивидуальности. Овладение различными способами передачи звучащей речи с помощью графических изображений и символов обеспечивает ребенку переход от устной формы речи, к письменной.

Данная система работы решает следующие задачи:

- сформировать навык звуко-буквенного анализа слов, что станет основой грамотного письма и чтения в дальнейшем;
- развитие мелкой моторики мышц пальцев;
- развитие слухового, зрительного восприятие и логического мышление;
- расширение активного и пассивного словаря .

Методика разбита на несколько ступеней. Каждая ступень соответствует определенному возрасту детей. Данная система работы была включена в рабочую программу МБДОУ. Задания построены таким образом, что позволяют включать их в различные виды и этапы занятий. Работа по данной методике проводится со средней группы детского сада.

Задания для каждой ступени представлены в тетрадях для работы с детьми.

Первая ступень (возраст 3-5 лет) — направлена на вербализацию звучащей речи (система методов и приемов, направленных на графическое моделирование, материализацию формы слова).

Предлагаются следующие упражнения:

- графические элементы в разных конфигурациях, в разном сочетании расположены в отдельных строках. Нужно обвести образец, обвести по пунктирным линиям, самостоятельное выполнение рисунка и творческое задание. В первой строчке каждого задания ребенок обводит образцы в привычном направлении, слева на право, а во второй — справа налево. Запись с «сопротивлением» усиливает зрительный контроль над движением руки, требует высокой концентрации внимания, точности проведения линий.

Каждое задание выполняется одним цветом, одним видом орудия (ручка, карандаш). В другом задании и орудие и цвет меняется. Это необходимо для сравнения зрительных и тактильных ощущений. Дети отмечают, что слева направо писать получается легче и красивее.

Задания с «сопротивлением» постепенно усложняются, увеличивается объем заданий в одной строке, дополняется чередование элементов.

Все упражнения на развитие пространственно-временной координации выполняются с обязательным проговариванием. Ребенок закрепляет понятия вправо- влево, вверх- вниз, вперед-назад, выше — ниже.

Часто при списывании с доски, с учебника у первоклассников появляются пропуски, замены, искажения букв и слогов. Это во многом происходит из-за несформированности навыка мысленного переноса контура с одной плоскости на другую, недоразвития пространственно-координационного ориентирования.

Задания на копирование по клеточкам помогут ребенку уже в дошкольном периоде предупредить возможные ошибки в школе.

Графические упражнения второй и третьей ступени (4-5 лет и 6-7 лет) направлены на развитие межанализаторных связей и мыслительных операций.

Примеры упражнений:

ребенку называется ряд элементов, например «крестик», «точка», «палочка» из одной клеточки таблицы, но не более трех. И предлагается условие : «Запомни все с одного раза и запиши». А ребенок записывает услышанное в своей тетради.

Первые записи будут некрасивые, с ошибками, с нарушением последовательности элементов. Постепенно объем и скорость выполнения задания увеличивается. Эти упражнения помогут детям в школе в написании слов, которые подчиняются принципу «как слышу, так и пишу».

Для развития долговременной памяти, необходимой, для написания слов из словаря (традиционный принцип), проводят следующие упражнения.

Детям читается ряд элементов, но дается дополнительное задание: «Послушай, запомни, но запишешь его только тогда, когда посчитаешь от двух до пяти». Ребенок слушает, считает, и только потом, вспомнив количество и последовательность названных элементов, записывает их. Или ребенок записывает услышанное, после того, как обведет элементы в соответствующей клеточке таблицы. Например, родители читают задание «точка — палочка». Ребенок обводит квадрат, крестик в левой колонке таблицы, проговаривая эти элементы, затем записывает «точка, палочка» в пустой клеточке справа.

При формировании навыка использования алгоритма действий при выборе орфограммы (орфографический принцип написания) ребенку предлагается записать ряд элементов с определенным условием: «По-

слушай, и запиши без первого элемента», «Послушай, но при записи пропусти второй элемент», «Послушай, поменяй местами первый и второй элементы, запиши как получилось».

Задания можно усложнять, увеличив объем.

Таким образом, данная система работы способствует подготовки ребенка к грамотному письму и чтению в школе, и развитию графомоторных навыков.

Литература

1. Ундзенкова А. В., Колтыгина А. В. Звукарик. Екатеринбург : Литур, 2007.
2. Садовникова И. Н. Нарушение письменной речи у младших школьников. М. : Просвещение, 1983.

УДК 376.356-053"465.07/.11"

ББК 4452.024.3

ГСНТИ 14.29.27

ВАК 13.00.03

Юлия Эдуардовна Байдина

Студентка 1 курса, МПЛГ 1601, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspi.me.

Научный руководитель: Зоя Алексеевна Ретина, канд. пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

КОРРЕКЦИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности произносительной стороны речи у слабослышащих детей младшего школьного возраста. Описаны этапы работы над формированием правильного произношения слабослышащих младших школьников.

Ключевые слова: слабослышащие дети, младшие школьники, сурдопедагогика, нарушения слуха, дети с нарушениями слуха, развитие речи.

Для полноценного и своевременного овладения речью большое значение имеет состояние слухового анализатора. При различных нарушениях слуховой функции дети, оказываются лишенными возможности, воспринимать речь окружающих как образец для подражания. Слуховой самоконтроль не является врожденной способностью, он развивается постепенно в процессе общения с окружающими. Так, ограничение слуховой функции приводит к тому, что слабослышащие дети не могут контролировать свое произношение. Поэтому у слабослышащих детей процесс овладения произносительной стороной речи не происходит спонтанно, а требует длительного целенаправленного обучения.

В исследованиях отечественных дефектологов (Е. А. Андреева, Р. М. Боскис, Э. И. Леонгард, Н. М. Назарова, Ф. Ф. Рау) отмечаются особенности и своеобразие произносительной стороны речи у слабослышащих детей. Правильное произношение включается в себя ряд компонентов, образующих целостную систему, таких как: произношение звуков, нормы орфоэпии, темп и ритм речи, словесное и логическое ударение, интонационное оформление высказывания. Нарушение или выпадение хотя бы одного из элементов правильного произношения затрудняет использование устной речи как средства общения.

Для слабослышащих детей младшего школьного возраста характерно полиморфное нарушение произношения, которое охватывает многие фонетические группы звуков. Помимо этого, низкий уровень сформированности навыков самоконтроля за речью у слабослышащих детей младшего школьного возраста приводит к недостаточной автоматизации двигательных навыков у данной категории детей, а также к распаду нестойких произносительных стереотипов. В своих исследованиях Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева,

Г. В. Чиркина отмечают, что наиболее существенными нарушениями произносительной стороны речи у слабослышащих детей являются следующие:

- 1) смешение звуков, чаще звонких с глухими, шипящих со свистящими, твердых с мягкими;
- 2) замена одних звуков другими, например свистящих с-з взрывными;
- 3) дефекты смягчения («тетушка» вместо «дедушка», тота вместо «те-тя»), дефекты озвончения;
- 4) отсутствие одного из составных звуков в связи с поздним формированием аффрикат;
- 5) искаженное произношение звуков.

Кроме того, у слабослышащих детей могут наблюдаться множественные дефекты просодической стороны речи, такие как: замедленный темп речи, бедная интонация, глухой и слабомодулированный голос.

По мнению Р. М. Боскис, главную роль в функционировании и развитии звуков речи играет слуховой анализатор. Следовательно, наиболее существенные отклонения в развитии слабослышащего ребенка непосредственно связаны с особенностями его речевого развития. Р. М. Боскис отмечает тесную взаимосвязь в развитии слуха и речи [1]. Таким образом, нарушение слухового анализатора приводит к недоразвитию произносительной стороны речи, кроме того, функционирование слухового анализатора зависит от уровня развития речи. Чем

лучше развита речь слабослышащего ребенка, тем легче ему пользоваться неполноценным слуховым анализатором для ее восприятия.

По мнению, Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской, у слабослышащих детей нарушается слуховое различение звуков речи, так как они имеют ограничение диапазона воспринимаемых звуковых частот. Помимо этого, у слабослышащих детей в центральном отделе речеслухового анализатора имеется вторичное недоразвитие аналитико-синтетической деятельности, которое обусловлено неточностью, поступающих с периферии, слуховых колебаний (полное отсутствие восприятия звуков на слух или восприятие не всех их формант).

В процессе обучения слабослышащих младших школьников можно наблюдать, что дети стараются говорить правильно в том случае, если их речь контролируют педагоги и родители. При отсутствии или ослаблении контроля со стороны педагогов, произношение детей становится небрежным, малопонятным для окружающих. Из вышеизложенного следует, что слабослышащих детей необходимо целенаправленно обучать правильному произношению. Обучение произношению слабослышащих детей необходимо осуществлять, основываясь на аналитико-синтетическом, полисенсорном и концентрическом методах (Ф. Ф. Рау, В. П. Кузьмичева, Н. В. Слезина). Обучение слабослышащих детей правильному произношению включает в себя усвоение детьми необходимого речевого материала, формирование навыков его восприятия и воспроизведения в устной форме. Работа над произношением слабослышащих младших школьников состоит из следующих этапов: ознакомительный, артикуляционная гимнастика, закрепление произносительных навыков.

На ознакомительном этапе необходимо познакомить слабослышащего ребенка со строением артикуляционного аппарата, разобрать название всех его элементов. Для этого можно использовать профиль артикуляции и таблички с названием каждого элемента речевого аппарата. Ребенок, выполняя движения, будет сравнивать их с работой органов артикуляции логопеда. Затем можно дать ребенку задания на дифференциацию звуков.

На этапе артикуляционной гимнастики необходимо предложить детям следующие группы артикуляционных упражнений:

- 1) Упражнения, направленные на развитие динамической координации речевых движений;
- 2) Статические упражнения, обучающиеся удерживают заданные позы;
- 3) Упражнения на сочетание и переключение движений;
- 4) Цикл упражнений для каждого звука.

Заключительный этап — закрепление произносительных навыков. На данном этапе материал для упражнений на закрепление звуков следует подбирать с учетом фонетического принципа, который предполагает постепенное усложнение слогов и слов. Особое внимание следует обратить на семантику речевого материала, он должен быть знаком ребенку, актуален. Здесь необходимо использовать задания на различные виды речевой деятельности: чтение, называние, заучивание наизусть, придумывание слов с определенными звуками.

Наиболее легким видом речевой деятельности для слабослышащих детей является чтение, наиболее сложным — называние предметов, картинок, ответы на вопросы, так как они не имеют словесного подкрепления.

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, что слабослышащие дети младшего школьного возраста имеют множественные нарушения произносительной и просодической стороны речи. Для формирования правильного произношения у слабослышащих младших школьников необходима своевременная и целенаправленная коррекционная работа.

Литература

1. Боскис Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха. М. : Просвещение, 1988. 128 с.

Наталья Александровна Баяндина

Студентка 4 курса, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия; 614990, Россия, г. Пермь, ул. Сибирская, 24; e-mail: postmaster@pspu.ru.

Научный руководитель: Татьяна Николаевна Гирилюк, канд. пед. доц., доц., Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия

ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (6—7 ЛЕТ) С ОНР III УРОВНЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию речевого развития детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. В данной статье представлены результаты обследования речи детей с общим недоразвитием речи, в котором были представлены все направления.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, старшие дошкольники, дошкольная логопедия, дети с нарушениями речи, нарушения речи, развитие речи.

На современном этапе развития логопедии наиболее остро стоит проблема увеличения числа детей, страдающих общим недоразвитием речи (ОНР).

Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи (Р. Е. Левина) [1].

Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина также рассматривают ОНР, как различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [1].

Причинами ОНР являются различные неблагоприятные воздействия как во внутриутробном периоде развития (токсикоз, интоксикация), так и во время родов (асфиксия, родовая травма).

При ОНР отмечается позднее начало речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования. Речевое недоразвитие выражается у детей в разной степени: это может быть лепетная речь, отсутствие речи и развернутая речь с элементами фонетико-фонематического или лексико-грамматического недоразвития.

По степени тяжести проявления дефекта 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.

Основной контингент дошкольников в группах с ОНР имеет II и III уровни речевого развития.

По устранению ОНР у детей дошкольного возраста разработаны методики логопедической работы следующих авторов: Н. В. Нищева (2004), Т. В. Волосовец (2002), Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина (1993).

С целью изучения состояния речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня нами было проведено обследование детей на базе МАДОУ «Детский сад №36» г. Перми в сентябре 2016 года. В исследовании приняли участие 10 детей старшей группы 6—7 лет. Исследование проводилось по методике Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной.

Направление обследования: обследование общих анамнестических данных; обследование артикуляционного аппарата; обследование состояния общей моторики; обследование понимание речи; обследование связной речи; обследование грамматического строя; обследование состояния словаря; (предметный, словарь; словарь признаков; глагольный словарь); обследование звукопроизношения; обследование фонематического слуха; обследование звукового состава слова. Нами была выбрана балльная система оценивания: 0 баллов — низкий уровень выполнения задания; 1 балл — средний уровень выполнения задания; 2 балл — высокий уровень выполнения задания.

В ходе проведения диагностики речевого развития детей старшего дошкольного возраста по методике Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной нами были получены следующие данные:

1. Анализ анамнестических данных, полученных в результате анкетирования родителей свидетельствуют о том, что все дети были от первой или второй беременности. У большинства детей наблюдается благоприятное течение пренатального (внутриутробного) и натального (родового) периодов. У 4 детей в анамнезе были угроза прерывания беременности, были токсикозы. Физическое развитие показало, что 6 детей (60%) развивались не по нормам. Речевое развитие у 8 детей (80%) протекало с задержкой в развитии. Так же в анкете было отражено, какими заболеваниями ребёнок болел до года. Отмечались следующие заболевания: ОРВИ, ветряная оспа, бронхит, ветрянка. Состояние слуха, зрения, интеллекта было без патологии. В анкете был отражён такой вопрос: «Обращались ли к ранее к логопеду?». В большинстве случаев к логопеду ранее не обращались.

2. При обследовании артикуляционного аппарата у детей экспериментальной группы наблюдалось ограничения подвижности языка, губ,

подъязычная уздечка языка у двух детей была подрезана, у 6 ребят (60%) на среднем уровне выполнили задание, 4-о ребят (40%) не справились с данным заданием.

3. Обследование общей моторики (координированность движений, состояние тонкой моторики, какой рукой предпочитает работать ребенок) было выявлено, что 6 детей (60%) не смогли справиться с заданием, а работают все дети правой рукой.

4. Обследование понимания речи: 7 детей (70%) показали высокий уровень понимания речи. У 3 детей (30%) отмечались трудности понимания предложно-падежных конструкций.

5. При обследовании связной речи у 5 детей (50%) был определен средний уровень развития связной речи.

6. Обследование грамматического строя речи, показало у 6 детей средний уровень развития (60%).

7. Состояние словаря: у 6 детей (60%) сформирован на среднем уровне. Дети знают антонимы на среднем уровне, не достаточно хорошо образуют притяжательные прилагательные, так же не достаточно умеют образовывать прилагательные от существительных.

8. Обследование звукопроизношения показало, что у 9 детей (90%) отмечаются нарушения в произнесении следующих групп звуков: сонорные, свистящие, шипящие. У всех детей нарушено произнесение звуков сонорной группы, а произнесение звуков шипящих и свистящих нарушено у 5 детей (50%).

9. При обследовании фонематического слуха получили следующие результаты: у 10 детей (100%) недостаточно сформирован фонематический слух. Дети не дифференцируют звуки на слух и по картинкам.

10. При обследовании анализа звукового состава слова мы определили, что 5 детей (50%) смогли определить, где стоит звук в слове, а остальные 5 детей (50%) не справились с этим заданием.

Таким образом, в результате диагностики речевого развития детей старшего дошкольного возраста по методике Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной нами была обнаружена сложная структура дефекта у обследованных детей. Логопедическое заключение: ОНР III уровня. Дети нуждаются в коррекционно-развивающей работе по преодолению ОНР III уровня. Нами была разработана интерактивная компьютерная развивающая игра по формированию лексического строя развития речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Литература

1. Филичева Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада // Подготовка к школе детей с общим

недоразвитием речи в условия специального детского сада. Ч. 1. Первый год обучения (старшая группа) / Г. В. Чиркина. М., 1994.

2. Филичева Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада // Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. Ч. 2. Второй год обучения (подготовительная группа) / Г. В. Чиркина. М., 1993.

УДК 376.37

ББК 4457

ГСНТИ 14.29.01

ВАК 13.00.03

Татьяна Николаевна Белоногова

Воспитатель высшей кв. категории, МАДОУ «Страна чудес», д/с № 37 «Лесная сказка», г. Новоуральск; 624136, Россия, г. Новоуральск, ул. Ленина, 101; e-mail: axtiamowa.gu@yandex.ru.

ПОДДЕРЖКА ИНИЦИАТИВЫ И САМОРАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ТНР В СПЕЦИАЛЬНО ПОДГОТОВЛЕННОЙ СРЕДЕ С ЭЛЕМЕНТАМИ ПЕДАГОГИКИ М. МОНТЕССОРИ

Аннотация. Обобщен опыт работы с детьми с ТНР с использованием элементов методики М. Монтессори. Раскрываются некоторые теоретические положения, принципы взаимодействия педагога и ребенка, особенности развивающей дидактической среды.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, самостоятельность, саморазвитие личности, инициативность личности, личностная активность, логопедия, дети с нарушениями речи, нарушения речи.

Одним из основных принципов дошкольного воспитания ФГОС является *поддержка инициативы детей в различных видах деятельности*, что обеспечивает благоприятные условия развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка в соответствии с их возрастными, индивидуальными особенностями.

Для развития у дошкольников самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий, используется лучший опыт российских и зарубежных педагогов, среди которых М. Монтессори, т.к. основные положения ее педагогики способствуют максимальному развитию инициативности и самостоятельности детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). К ним относятся: собственная активность детей по усвоению окружающей среды, основанная на самостоятельном выборе предмета деятельности, партнера, места, длительности и темпа своей работы; выстраивание между ребенком и взрос-

лым доверительных отношений, поддержка педагогами в детях инициативы, познавательной и творческой активности.

Дети с ТНР недостаточно проявляют инициативу и самостоятельность в различных видах деятельности, что затрудняет их адаптацию в социуме.

Развитие этих качеств успешно происходит в условиях использования методики М. Монтессори, т.к. попадая в предметно-пространственную развивающую среду, ребенок постоянно стоит перед выбором, чем заняться. При этом он действует самостоятельно, в своем собственном темпе и необходимом времени.

Поддержка становления личностного своеобразия дошкольников предполагает организацию особой образовательной среды.

С учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, был создан дидактический центр «Мне интересно», где дети, проявляя инициативу, самостоятельно и целенаправленно планируют и осуществляют свою деятельность. Основу центра составляют дидактические материалы М. Монтессори, существенно дополненные авторскими разработками игр-упражнений и методических пособий.

Традиционные материалы М. Монтессори используются по принципу изоляции свойства, ощущения и сложности игры-упражнения: «Розовая башня», «Коричневая лестница», «Рамки с застёжками», «Разложи ракушки», «Числовые штанги», «Красные штанги», «Геометрические тела», «Блок цилиндров» и т. д.

Для развития самостоятельности, саморегуляции собственных действий, умения договариваться и позитивно общаться используются игры-упражнения из цикла «*Монтессори-терапия для дошкольников*»: «Перенос воды»; «Парные игры» и т. д.

Авторские разработки включают словесные, дидактические и подвижные игры, направленные на развитие индивидуальных способностей и творческого потенциала, коммуникативных способностей, парного взаимодействия, сотрудничества со взрослыми и сверстниками. Игры-упражнения: «Колокольчики», «Баночки с крышками», «Числовые прятки», «Где эта улица, где этот дом», «Национальные символы», «Города России».

Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, развитие общения и взаимодействия с взрослыми и сверстниками, успешно формируются в системе социализирующих игр и упражнений «Уроки вежливости», «Я и наш мир».

Для развития интеллектуальной сферы разработаны методические пособия «Помоги мне это сделать самому», «Все на свете интересно». Они способствуют формированию у старших дошкольников целост-

ной картины мира, расширению кругозора, представлений о себе и окружающем мире.

Для формирования правил поведения в социуме в соответствии с народными традициями, стимулирующих детей к речевому взаимодействию, используется *картотека «Пословицы и поговорки»*.

Фотоальбом «Наше творчество» представляет творческие варианты, самостоятельно созданные детьми.

Свою систему М. Монтессори называла «системой саморазвития детей в дидактической подготовленной среде», где средством становления личности ребенка является его собственная активность по освоению окружающей среды, основанная на самостоятельном выборе предмета деятельности, партнера, места, длительности и темпа своей работы. Пошаговость организации детской деятельности, включающая: подготовку материала, объяснение способов выполнения упражнения, самостоятельную деятельность, индивидуальное и парное взаимодействие, способствует качественному и творческому выполнению упражнений и формирует алгоритм, который может быть использован в любой деятельности.

Направления образовательной деятельности:

1. Система социально-коммуникативного развития детей с ТНР средствами педагогики М. Монтессори «Помоги мне это сделать самому» включает упражнения для развития потребности в самореализации и самоутверждении, повышении самооценки, независимости, самостоятельности и уверенности в своих силах.

Презентация способов работы с дидактическим материалом осуществляется в совместной деятельности через проведение 3-х ступенчатого урока, после этого дети самостоятельно пользуются материалом в любое удобное для них время.

2. Система развития интеллектуальной сферы детей с ТНР «Все на свете интересно» направлена на повышение компетентности, расширение кругозора, представлений о себе и окружающем мире, развитие любознательности, инициативности и общительности. В процессе совместного с детьми поиска создавались игры, упражнения, проблемные ситуации, речевые этюды, которые проводилось в парном взаимодействии и индивидуальных упражнениях.

3. Система обучающих игр-занятий, коммуникативных и игровых упражнений «Уроки вежливости», «Я и наш мир». Адаптированные игры и упражнения направлены на освоение детьми социальных норм и правил, обеспечения социальной успешности.

Разнообразие средств дало возможность осуществлять дифференцированный подход к детям, повысить их инициативность, самостоя-

тельность и коммуникативную компетентность. В результате проведённой работы дети научились активно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми; проявлять инициативу и самостоятельность в различных видах деятельности; выбирать себе занятия и участников по совместной деятельности.

Литература

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. ; Л. : Гос. соц.-эконом. изд-во, 1934.

УДК 376.4-053"465.07/.11"

ББК 4456.024.3

ГСНТИ 14.29.23

ВАК 13.00.03

Ирина Александровна Бендаль

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

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

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ КУРСА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «ДАВАЙ ДРУЖИТЬ!»

Аннотация. В статье раскрываются вопросы формирования коммуникативной компетенции у обучающихся младших классов, имеющих задержку психического развития. Представлено описание разработанного автором курса внеурочной деятельности «Давай дружить!», который включает комплекс методов и приемов, ориентированных не только на процесс формирования коммуникативной компетенции и развитие речевой деятельности младших школьников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, ЗПР, задержка психического развития, коммуникативные компетенции, курсы внеурочной деятельности, внеурочная деятельность, федеральные государственные образовательные стандарты, младшие школьники.

Важным направлением государственной политики в сфере образования является обеспечение доступности и качества образовательных услуг для всех категорий детей, включая детей с ограниченными возможностями здоровья. На сегодняшний день образование детей с задержкой психического развития (далее — ЗПР) осуществляется в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования (далее — ФГОС

НОО), что обеспечивает возможность обучающимся с ЗПР получать образование наравне с детьми, которые не имеют отклонений в развитии.

ФГОС НОО и федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья ориентированы на достижение планируемых результатов освоения основной общеобразовательной программы (адаптированной основной общеобразовательной программы), в частности, акцент делается не столько на знаниевой (предметной) составляющей и личностных планируемых результатах, сколько на освоении обучающимися универсальных учебных действий. В отношении младших школьников с ЗПР оба нормативных документа отражают единые требования к метапредметным результатам, т. е. мы можем говорить о том, что и нормативно развивающиеся дети и обучающиеся с ЗПР к концу начальной школы должны овладеть идентичным уровнем развития универсальных учебных действий, которые дадут возможность детям адаптироваться и социализироваться в среде нормативно развивающихся сверстников.

Для того чтобы обучающиеся с ЗПР освоили требования ФГОС НОО наравне с нормативно развивающимися сверстниками необходимо организовать образовательную деятельность таким образом, чтобы она реализовывалась на основе системно-деятельностного подхода, т. е. ориентирована на достижение планируемых результатов, а так же с учетом психолого-педагогических особенностей обозначенной категории обучающихся.

Говоря о процессах адаптации и социализации, на первое место выходит качество сформированности коммуникативных навыков (коммуникативных универсальных учебных действий). Рассматривая вопрос об особенностях коммуникативной деятельности обучающихся с ЗПР можно сделать вывод о том, что у указанной категории детей страдают такие стороны коммуникации как: вступление в контакт — несмотря на то, что обучающиеся с ЗПР с психологической точки зрения не испытывают каких-либо трудностей в этом процессе, но есть трудности мотивации на взаимодействие, что может быть обусловлено низкой познавательной активностью; удержание и поддержание социального контакта, что связано с нарушениями в волевой саморегуляции; умение переключаться на другие темы в различных условиях, что так же связано с недосформированностью волевых процессов и повышенной утомляемостью (быстрой потерей интереса в контакте или совместной деятельности, которая предполагает контакт) и т. д.

В связи с этим встает вопрос об организации целенаправленной работы по формированию коммуникативной компетенции у обучающихся младших классов с ЗПР.

Для того чтобы обучающиеся с ЗПР достигли требований, которые предъявляет ФГОС НОО к уровню сформированности коммуникативных универсальных учебных действий (коммуникативной компетенции) необходимо осуществлять работу как в рамках урочной, так и в рамках внеурочной деятельности.

В рамках урочной деятельности обучающийся с ЗПР имеет возможность отрабатывать алгоритмы коммуникативного поведения, связанные с учебной деятельностью, т. е. учиться вступать в продуктивный контакт с учителем и со сверстниками на уроке. Для этого педагог может использовать различные образовательные технологии деятельностного типа, т. е. используя активное взаимодействие детей, например, в ходе исследовательской или проектной деятельности, организовать работу в паре в соответствии с заданными критериями выбора или ориентируясь на самостоятельный выбор пары обучающимся и т. д. Несмотря на все положительные стороны данного направления деятельности, обучающийся испытывает трудности в ходе социального взаимодействия, т. е. за рамками образовательной организации.

Развитие навыков взаимодействия обучающихся младших классов с ЗПР друг с другом и со взрослыми должно осуществляться в процессе повседневной жизни, в разных видах деятельности и социального взаимодействия: во время режимных моментов, на различных мероприятиях внеклассной деятельности, в свободных играх. То есть система обучения навыкам активного общения должна быть включена в структуру жизнедеятельности обучающихся младших классов с ЗПР.

Социальное взаимодействие осуществляется в социальных ситуациях. Важная роль социального взаимодействия заключается в том, что одним из главных критериев успешности адаптации людей с ограниченными возможностями здоровья считается социализация личности, то есть развитие личности во взаимодействии с окружающими, что зависит от навыков социального взаимодействия.

Социальное взаимодействие — это процесс, качество которого зависит от всех субъектов коммуникации, т. е. насколько активно они в него включены, насколько заинтересованы в нем, насколько способны быстро менять темы коммуникации и т. д. Обучающиеся с задержкой психического развития крайне слабо включаются в процесс социального взаимодействия, причины этого были указаны выше.

Для того, чтобы обучающиеся с ЗПР были ориентированы на социальное взаимодействие необходимо вести работу по формированию

коммуникативной компетенции в рамках внеурочной деятельности, которая в отличие от урочной не имеет столь жесткой регламентации и дает возможность ребенку принимать в различных видах деятельности более активное участие, раскрепощает его и ориентирует на возможность применения полученных знаний в повседневной жизни.

В связи с этим нами был разработан курс внеурочной деятельности «Давай дружить!». Разработанный курс внеурочной деятельности представляет собой комплекс психолого-педагогических методов и приемов, который даст возможность обучающемуся с ЗПР свободно включаться в любые формы социального взаимодействия, а так же преодолеть недостатки в речевой деятельности.

Курс предлагается к реализации с третьей четверти третьего класса и в четвертом классах. Именно к этому периоду обучающиеся с ЗПР становятся более мотивированными на учебную деятельность, процесс смены ведущего вида деятельности практически полностью завершается и значительно повышается познавательная активность обучающихся.

Периодичность занятий — 1 час в неделю (по желанию родителей (законных представителей) количество занятий по реализации данного курса может быть увеличено до 2-х)

Общее количество часов (при 1 часе в неделю): в третьем классе — 19 часов; в четвертом классе — 35 часов.

Целью курса является — формирование коммуникативной компетенции у обучающихся младших классов с задержкой психического развития в ходе целенаправленно организованного социального взаимодействия детей.

Задачами реализации курса внеурочной деятельности являются:

- формировать у обучающихся с задержкой психического развития потребность в продуктивных социальных контактах;
- организовать коррекцию всех компонентов речевой деятельности обучающихся посредством включения детей в продуктивный контакт;
- познакомить обучающихся с правилами бесконфликтного взаимодействия и алгоритмами выхода из конфликтной ситуации;
- развивать навыки коммуникации посредством включения обучающихся с задержкой психического развития в различные социальные ситуации путем организации сюжетно-ролевых игр на основе свободного выбора партнера и с учетом критериев выбора.

Планируемые результаты:

1) метапредметные:

познавательные универсальные учебные действия:

- обучающиеся научатся анализировать состояние партнера по коммуникации, ориентируясь на мимику и пантомимику;
 - обучающиеся научатся устанавливать причинно-следственные связи между поведением партнера по коммуникации и условиями, в которых происходит социальный контакт;
 - обучающиеся научатся сопоставлять эмоциональное состояние партнера по коммуникации и содержание диалога и своим собственным поведением.
- 2) коммуникативные универсальные учебные действия:
- обучающиеся научатся работать в парах и микрогруппах;
 - обучающиеся научатся использовать монологическую речь для продуктивного контакта;
 - обучающиеся научатся принимать чужую точку зрения;
 - обучающиеся будут иметь возможность научиться разрешать сложные коммуникативные ситуации путем бесконфликтного взаимодействия.
- 3) регулятивные универсальные учебные действия:
- обучающиеся научатся доводить начатое дело до конца;
 - обучающиеся научатся слушать партнера по коммуникации;
 - обучающиеся научатся оценивать поведение партнера по взаимодействию на основе предложенных критериев;
 - обучающиеся научатся оценивать свое поведение в различных коммуникативных социальных ситуациях на основе предложенных критериев;
 - обучающиеся научатся регулировать свое поведение в различных ситуациях социального взаимодействия.
- 4) личностные:
- обучающиеся будут мотивированы на различные формы социального взаимодействия;
 - обучающиеся осознают необходимость применения полученных знаний в повседневной жизни;
 - обучающиеся будут ориентированы на достижение высокого качества социальных контактов для более активного включения в межличностное взаимодействие и получение важной для повседневной жизни информации;
 - обучающиеся будут иметь возможность приобщиться к моральным и духовным ценностям в ходе разнообразных социальных контактов.
- 5) коррекционные:
- коррекция связной речи посредством использования речевых шаблонов и карточек-схем построения речевого высказывания;

- коррекция просодической стороны речи посредством проигрывания различных коммуникативных ситуаций, анализа видеофрагментов социальных диалогов;
- коррекция мыслительной деятельности на основе установления причинно-следственных связей между условиями коммуникации и поведением партнера;
- коррекция артикуляционной моторики посредством использования артикуляционной гимнастики в сопряженной и отраженной деятельности и т. д.

При организации занятий в рамках реализации курса внеурочной деятельности для обучающихся с задержкой психического развития необходимо соблюдать представленный ниже алгоритм, который позволит как достичь планируемых результатов реализации курса, так и конечной его цели:

- логопедический компонент, который предназначен для коррекции речевой деятельности, в частности для коррекции звукопроизношения и словарного запаса;

- разыгрывание коммуникативной ситуации, которое представляет собой разыгрывание заранее подготовленной или разученной на занятии коммуникативной ситуации. Разыгрывание ситуации необходимо, т.к. у обучающихся с ЗПР ведущий вид деятельности уже не игровая, но еще и не учебная. Инсценировки — это тот вид деятельности, который позволит обучающимся наглядно отработать коммуникативные ситуации и в деятельности отдифференцировать, каким образом необходимо было осуществлять диалог, поддерживать его и завершать. Роли в ситуациях коммуникации распределяются первоначально учителем, а только затем обучающиеся начинают распределять роли самостоятельно;

- анализ коммуникативной ситуации: для того, чтобы данный этап был реализован, педагогу необходимо разработать четкие критерии для анализа, так же, чтобы обучающимся было легче анализировать свое поведение и поведение своих партнеров по коммуникации сама ситуация может быть отснята на видеокамеру и затем предложена для анализа;

- повторное проигрывание коммуникативной ситуации — этот этап может быть вариативным и может проигрываться либо на этом же занятии, либо на последующем. Период повторного проигрывания будет зависеть от сложности и длительности коммуникативной ситуации;

- рефлексия — является обязательным этапом в представленном алгоритме занятия, т.к. именно на нем можно полностью оценить сте-

пень достижения планируемых результатов в процессе формирования коммуникативной компетенции обучающихся с ЗПР;

Тематика занятий, которая предлагается в рамках реализации курса предполагает затронуть все сферы жизнедеятельности ребенка. Для разыгрывания предлагаются следующие коммуникативные ситуации: «В магазине» (самообслуживания), «В магазине» (с прилавком), «День рождения», «Ссора с другом», «Ссора друзей», «Поздравление с праздником», «Разговор с мамой (с папой)», «Разговор с бабушкой (дедушкой)», «Разговор по телефону», «Моя любимая игрушка», «Что такое хорошо, что такое плохо...» и т. д. Часть тем рассматривается нами как базовые, т. е. это ситуации, в которые ребенок попадает достаточно часто и которые ему уже могут быть знакомы и как следствие, в которых обучающемуся проще ориентироваться. Часть тем предложенных в третьем классе будут повторяться в четвертом, но уже с более серьезной моральной и духовной составляющей, например, тема «Разговор с мамой (папой)» и другие. Так же в конце четвертого класса обучающимся можно предложить самостоятельно выбрать темы и ориентировать детей на включение в такие формы коммуникативного взаимодействия как диспут, дискуссию и т. д. Если обучающиеся с ЗПР будут затрудняться с выбором темы, можно предложить им список «провокационных» тем, например, «Добро и зло в моих поступках», «Кто для меня учитель» и другие.

Таким образом, содержание и организация курса внеурочной деятельности «Давай дружить!» прежде всего будет способствовать формированию коммуникативной компетенции у обучающихся младших классов с ЗПР, поможет преодолеть им трудности связанные с недостатками речевой деятельности, а так же будет нацелено на развитие и поддержание мотивации и познавательной активности обучающихся в продуктивной коммуникации в различных социальных ситуациях.

Подводя итог можно говорить о том, что процесс формирования коммуникативной компетенции обучающихся с ЗПР должен быть комплексным, последовательным, системным и ориентированным на практическую повседневную деятельность детей, чтобы ребенок чувствовал себя комфортно в любых жизненных ситуациях.

Екатерина Алексеевна Болдырева

Магистрант 1 года обучения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: e-mail: mpsd@uspu.me.

Научный руководитель: Наталья Михайловна Трубникова, канд. пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ДИЗАРТРИЕЙ И ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Аннотация. Рассмотрены основные этапы освоения чтения. Проанализированы особенности освоения навыков чтения младшими школьниками с дизартрией с общим недоразвитием речи III уровня.

Ключевые слова: чтение детей, литературное чтение, навыки чтения, дизартрия, общее недоразвитие речи, младшие школьники, логопедия, дети с нарушениями речи, нарушения речи, обучение чтению.

Согласно определению Д. В. Эльконина, чтение — это процесс декодирования графической модели слова в устную языковую форму и процесс понимания письменных сообщений. Акт чтения обеспечивают зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы, составляя единый сложный психофизиологический процесс. Чтение, как элемент письменной речи является более сложным процессом, чем устная речь, но освоение навыка чтения происходит в тесной связи с устной речью.

Термином «дизартрия» обозначают расстройство произносительной стороны речи, при котором нарушено звукопроизношение и просодическая организация звукового потока. Общее недоразвитие речи (далее — ОНР) при дизартрии является вторичным дефектом и включает в себя нарушение формирования всех компонентов речи (звуковой стороны, фонематических процессов, лексико-грамматического строя речи). Таким образом, нарушение произносительной стороны речи при дизартрии и вторичное недоразвитие фонематических процессов и лексико-грамматического строя речи приводят к особенностям освоения навыка чтения.

Т. Г. Егоров выделяет следующие четыре ступени формирования навыка чтения: 1) овладение звуко-буквенными обозначениями, 2) послоговое чтение, 3) ступень становления синтетических приемов чтения, 4) ступень синтетического чтения.

На ступени овладения звуко-буквенными обозначениями обучающиеся анализируют речевой поток, предложения, делят слова на слоги и звуки. Выделив звук из речи, соотносят его с определенной буквой. Далее в процессе чтения осуществляют синтез букв в слоги и слова, соотносят прочитанное слово со словом устной речи.

На данном этапе обучающиеся с ОНР III уровня и дизартрией сталкиваются со следующими трудностями:

1. Нарушения фонематического слуха и восприятия не позволяют правильно дифференцировать звуки речи. При отсутствии звукового образа, соотношение звука и буквы вызывает трудности. В этом случае буква может соотноситься с несколькими смешиваемыми звуками или разные буквы могут называться одним звуком. В этом случае за буквой не устанавливается определенного звучания и усвоение буквы замедляется.

2. Для ученика, начинающего читать, буква не является простейшим графическим элементом. Для дифференциации изучаемой буквы от других букв, необходимо осуществлять оптический анализ каждой буквы на составляющие элементы. Зачастую у обучающихся с нарушениями речи отмечаются нарушения восприятия (в т.ч. зрительного) и нарушения пространственных представлений. Вследствие этого, в процессе чтения обнаруживаются замены графически сходных букв (Н — П — И, Р — В).

Усвоив букву, обучающийся читает слоги и слова с ней. Единицей зрительного восприятия в процессе чтения слога на этой ступени является буква. Ученик сначала воспринимает первую букву слога, соотносит ее со звуком, затем — вторую букву, затем объединяет их в единый слог. Таким образом, обучающийся зрительно воспринимает сразу не целое слово или слог, а лишь отдельную букву. В связи с этим основной трудностью этой ступени, как и всего процесса овладения чтением, является трудность слияния звуков в слоги.

На ступени слогового чтения узнавание букв и слияние звуков в слоги происходит без существенных затруднений. Слоги в процессе чтения соотносятся с соответствующими звуковыми комплексами. Ученик читает слово по слогам, затем объединяет слоги в слово и после этого осмысливает прочитанное. На этой ступени уже имеет место смысловая догадка, особенно при чтении конца слова. Однако, зачастую обучающиеся с ОНР выбирают грамматически неверную форму слова.

Путем повторения прочитанного слова ученик пытается узнать прочитанное слово, соотнести его с определенным известным ему словом устной речи. Вследствие ограничения словарного запаса у обуча-

ющихся с ОНР, необходима словарная работа по уточнению лексического значения прочитанных слов.

На этой ступени остается трудность синтеза, объединения слогов в слово, особенно при чтении длинных и трудных по структуре слов, сложность в установлении грамматических связей между словами в предложении, отставание процесса понимания.

Ступень становления целостных приемов восприятия является переходной от аналитических к синтетическим приемам чтения. На этой ступени простые и знакомые слова читаются целостно, а слова мало-знакомые и трудные по своей звуко-слоговой структуре читаются еще по слогам.

Важную роль на этой ступени играет смысловая догадка. Опираясь на смысл ранее прочитанного, ученик часто заменяет слова и окончания слов, т. е. у него наблюдается угадывающее чтение. В результате догадки происходит несоответствие прочитанного и напечатанного, появляется большое количество ошибок.

Ступень синтетического чтения характеризуется целостными приемами чтения. На последних ступенях формирования навыка чтения у обучающихся с ОНР все еще имеют место трудности синтеза слов в предложении и синтеза предложений в тексте. Понимание прочитанного осуществляется лишь тогда, если ученик знает значение каждого слова, понимает связи словами в предложении. Таким образом, понимание текста ограничивается уровнем развития лексико-грамматической стороны речи [2].

Таким образом, основными условиями успешного освоения навыком чтения являются сформированность устной речи, фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа, синтеза и мнестиса. Обучение чтению школьников с ОНР III уровня и дизартрией предполагает длительный подготовительный этап, включающий в себя развитие всех необходимых предпосылок.

Литература

1. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения. М., 1953.
2. Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников : учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1983. 136 с., ил.
3. Эльконин Д. Б. Некоторые вопросы усвоения грамоты // Вопросы психологии. 1956. № 5.

Анастасия Владимировна Бурдукова

Студентка 1 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: e-mail: mpsd@uspu.me.

Научный руководитель: Нина Владимировна Обухова, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**ИССЛЕДОВАНИЕ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ
У ДЕТЕЙ С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ**

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена изучению зрительно-моторной координации и речевых функций у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией. Представлены результаты констатирующего эксперимента.

Ключевые слова: зрительно-моторная координация, псевдобульбарная дизартрия, дошкольная логопедия, старшие дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, развитие речи, речевые функции.

На сегодняшний день актуальным остается вопрос исследования псевдобульбарной дизартрии, так как среди всех речевых патологий именно псевдобульбарная дизартрия является наиболее распространенной и часто встречающейся формой дизартрии. Это обусловлено тем, что в пренатальный, натальный и постнатальный периоды отмечается высокий процент возникновения различных патологий. В период беременности часто встречается патология вынашивания, в период родов — родовые травмы.

Псевдобульбарная дизартрия проявляется в нарушении фонетической стороны речи, обусловленном органическим поражением нервной системы. Страдает также моторная сфера, наблюдается расстройство произвольных движений и действий, недостаточная сформированность зрительно-моторной координации.

Недоразвитие зрительно-моторной координации у детей с псевдобульбарной дизартрией также влияет на уровень их речевого развития.

Поэтому в логопедической работе, помимо коррекции фонетической и лексико-грамматической стороны речи, важно обращать внимание на коррекцию и развитие, как двигательных функций, так и зрительно-моторной координации.

Вопросом изучения псевдобульбарной дизартрии занимались такие ученые как: Правдина О. В. , Поваляева М. А. , Архипова Е. Ф. и др. [1, 2].

Целью данного эксперимента явилось изучение особенностей зрительно-моторной координации и речевых функций у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией.

Задачи:

- 1) изучение имеющихся методик обследования зрительно-моторной координации у данной группы детей;
- 2) проведение обследования зрительно-моторной координации у данной группы детей;
- 3) проведение обследования речевых функций у данной группы детей;
- 4) анализ полученных результатов при обследовании зрительно-моторной координации и речевых функций у данной группы детей;

При отборе диагностических методик мы опирались на следующие принципы:

- 1) данные методики должны быть направлены на изучение каждого из компонентов зрительно-моторной координации;
- 2) предлагаемые задания для исследования зрительно-моторной координации и речевых функций должны соответствовать возрасту детей;
- 3) задания должны быть разнообразными, простыми и удобными в использовании.

Для более полного исследования зрительно-моторной координации, составляющие ее компоненты, было решено разделить на 3 блока: зрительное восприятие, моторная сфера (общая, мелкая, артикуляционная моторика), зрительно-пространственная ориентация. В соответствии с этим все задания подбирались и распределялись по этим блокам.

При исследовании зрительно-моторной координации мы опирались на методики таких авторов как: З. А. Репина, А. В. Семенович, Е. Ф. Архипова, Н. И. Озерецкий и М. О. Гуревич [3, 4]. При исследовании речевых функций использовали методику Н. М. Трубниковой [5].

Исследование проходило на базе МБДОУ — детский сад комбинированного вида № 376 Кировского района города Екатеринбурга. В констатирующем эксперименте принимало участие 10 детей, в возрасте 5—6 лет, с диагнозом: псевдобульбарная дизартрия по заключению ПМПК.

Обследование начиналось с изучения медицинской и педагогической документации обследуемых детей, со сбора сведений о них у воспитателя и логопеда. Затем проводилось обследование по 3 блокам: зрительное восприятие, моторная сфера (общая, мелкая, артикуляционная), зрительно-пространственная ориентация; обследование произношения звуков, состояния просодики, фонематического слуха, звукового анализа слова.

В ходе исследования выяснилось, что у 80% детей имеется полиморфное нарушение звукопроизношения и у 20% — монорморфное нарушение звукопроизношения.

У 60% детей наблюдается сочетание антропофонических и фонологических дефектов, у 30% — фонологический дефект и у 10% — антропофонический. Нарушение произношения свистящих звуков имеется у 4 детей. Нарушение произношения шипящих звуков — у 8 детей. Нарушение произношения сонорных звуков — у 9 детей. Нарушение произношения звука [Р] — у 9 детей. Нарушение произношения звука [Л] — у 2 детей. Нарушение произношения аффрикатов — у 1 ребенка.

Голос у 70% детей нормальный. У 30% — тихий, слабый. Темп речи у всех детей равномерный, спокойный. Дыхание у 80% — поверхностное, прерывистое; выдох непродолжительный, слабый. У 20% — поверхностное, прерывистое; выдох слабый, укороченный, непродолжительный.

У всех детей есть нарушения функций фонематического слуха. 50% детей допускали более 1-й ошибки в опознании фонем. 40% — 1 ошибку в опознавании фонем. 10% — правильно опознавали фонемы. Повторение за логопедом слогового ряда у 100% детей вызвало различные трудности. Выделение звука среди слогов и среди слов также вызвало трудности выполнения у всех детей.

У всех детей есть нарушения звукового анализа слова. Наибольшие затруднения вызвали следующие задания: назвать первый ударный гласный звук, выделить согласный звук из начала слова, сказать в чем отличия этих слов: Оля — Коля, крыша — крыса.

У всех детей есть отклонения в зрительно-моторной координации. 60% детей допускали 1 ошибку в опознании перечеркнутых и наложенных друг на друга изображений, а 40% — более 1-й ошибки. У 70% детей есть нарушения в общей моторике и у 100% — в мелкой. 50% детей правильно находили и показывали правые и левые части тела человека, сидящего напротив. Для детей сложнее всего оказалось вырезание фигур из бумаги, обведение по контуру геометрических фигур, проба Хэда. Наиболее сохранным компонентом зрительно-моторной координации является зрительно-пространственная ориентация. Средние показатели были выявлены при исследовании зрительного восприятия. В наибольшей степени страдает моторная сфера, а именно мелкая моторика, затем артикуляционная и наиболее сохранна общая моторика.

В целом можно сделать вывод, о том, что зрительно-моторная координация у детей с псевдодульбарной дизартрией характеризуется

общей неловкостью, ошибками в обведении по контуру фигур, неточностью движений мелкой моторики рук, трудностями выполнения сложно-координированных движений.

Литература

1. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учеб. пособие для студентов вузов. М. : АСТ : Астрель, 2007. 320 с.: ил.
2. Правдина О. В. Логопедия : учеб. пособие для дефектол. фак. педвузов. М. : Просвещение, 1969. 302 с.: ил.
3. Репина З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов. Екатеринбург : Издатель Калинина Г. П., 2008. 140 с.
4. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте : учеб. пособие для вузов. М. : Академия, 2002. 232 с.: ил. (Высшее образование).
5. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-метод. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1998. 50 с.

УДК 376.37-053"465.07/.11"

ББК 4457.024.3

ГСНТИ 14.29.29

ВАК 13.00.03

Алена Сергеевна Видонова

Студентка 1 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: e-mail: tpsd@uspu.me.

Научный руководитель: Татьяна Павловна Артемьева, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

ИЗУЧЕНИЕ ОПОСРЕДОВАННОЙ И СЛУХОВОЙ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Аннотация. В статье проводится анализ обследования опосредованной и слухоречевой памяти у младших школьников с ОНР III уровня.

Ключевые слова: слухоречевая память, опосредованная память, общее недоразвитие речи, младшие школьники, логопедия, дети с нарушениями речи, нарушения речи.

В научной литературе Р. С. Немов дает следующее определение памяти: Память — познавательный психологический процесс, включающий запоминание, сохранение, припоминание (воспоминание, воспроизведение), узнавание и забывание информации [4].

Существует несколько видов памяти в зависимости от критериев. В статье рассмотрим два вида памяти: слухоречевая и опосредованная.

Слухоречевая память представляет собой хорошее запоминание и точное воспроизведение звуков, слов, предложений, рассказов. Опосредованная память — память, которая связана с использованием человеком различных мнемотехнических средств, то есть специальных приемов и средств для запоминания, сохранения, воспроизведения или узнавания информации. Данные исследований памяти, проведенные Л. И. Беляковой, И. Т. Власенко, показали, что у детей с ОНР III уровня состояние памяти значительно снижено, что доказывает актуальностью выбранной темы. У детей данной категории нарушен не только речевой компонент, но и высшие психические функции. По данным И. Т. Власенко, неполноценная речевая деятельность в особенности влияет на состояние памяти. Недоразвитие памяти значительно затрудняет процесс обучения грамоте данной категории детей.

С целью исследования памяти младших школьников с ОНР III уровня нами было проведено исследование на базе ГБОУ «Речевой центр» г. Екатеринбург. В эксперименте принимали участие 13 обучающихся с ОНР III уровня 1 класса. В качестве методик использовались методика А. Н. Леонтьева «Опосредованное запоминание», методика «10 слов» А. Р. Лурия.

Для обследования уровня сформированности опосредованной памяти детям предлагался набор из 6 картинок. Задача детей — запомнить слова, которые называл взрослый, раскладывая картинки. (Например, картинка «расческа» — слово «волосы», картинка «часы» — слово «время» и т. д.). Затем детям предлагалось отвлеченное задание, после которого, глядя на картинки, они должны были вспомнить слова. Данные проведения пробы показали, что 5 (38%) детей выполнили задание без ошибок, 7 (53%) обучающихся справились с заданием, допустив 2-3 ошибки, 1 (9%) ребенок не справился с заданием. Обучающиеся часто начинали правильно вспоминать слова, но к концу выполнения задания просто называли то, что видели на картинке. Также дети допускали привнесения-ассоциации, например, вместо слова «чай», ребенок говорил «горячий», или вместо слова «гриб» — «в лесу». Таким образом, результаты обследования данной пробы показали, что опосредованная память развита у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня недостаточно.

Обследование слуховой памяти проводилось по трем направлениям. Детям были предложены слова:

1. Не относящиеся к одной смысловой категории (стол, машина, сок, ножницы, мама, кукла)
2. Слова, относящиеся к одной смысловой категории (лошадь, курица, собака, свинья, корова, петух)

3. Слова, объединенные ситуацией (столовая, хлеб, суп, вилка, ложка, тарелка).

Предлагалось запомнить по 6 слов, затем давалось отвлеченное задание, после которого дети должны были вспомнить названные слова. В ходе обследования слов, не относящихся к одной смысловой категории, было выявлено, что максимальное количество запоминаемых слов — 4. Дети либо просто пропускали слова (4 человека — 30%), либо привносили свои (8 человек — 61%), либо не смогли запомнить ни одного слова (1 человек — 9%). Например, среди привнесений были такие, как «работа», «лопата», «чайник», «обед», «нос», «ложка», «кружка», «нож», «шар».

При проведении пробы на запоминание слов одной смысловой категории только 2 (15%) человека наиболее успешно справились с заданием, запомнив при этом 5 слов, 9 (70%) детей выполнили задание, запомнив 3—4 слова, 2 (15%) человека показали низкие результаты (2 и менее слов). Для данной категории слов были также характерны привнесения, например, «цыпленок», «овца» — относящиеся к одной категории, «машина» — не относящиеся к данной группе слов по смыслу.

Обследование слов, объединенных ситуацией, позволило выявить следующие особенности:

– дети меньше допускали привнесений — в основном, слова той же ситуации. Например, «стол», «кружки», «кухня», «нож», «борщ».

– наибольшее количество воспроизведенных слов одним ребенком составило 6 из 6, минимальное — 1.

– 4 человека (30%) испытуемых запомнили 5-6 слов, 7 человек (54%) — 3—4 слова, 2 детей (16%) запомнили меньше 2 слов.

Результаты обследования слуховой памяти позволяют сделать вывод о том, что наиболее полно и успешно дети запоминают слова, объединенные ситуацией, а также слова, относящиеся к одной смысловой категории. Самым трудным заданием для детей было запомнить слова, не связанные друг с другом. Характерным оказалось и то, что большинство детей привносили свои слова. Таким образом, можно говорить о недостаточной сформированности слуховой памяти у младших школьников с ОНР III уровня в сравнии с нормой. .

В целом обследование показало, что опосредованная память у детей развита лучше, чем слуховая. Таким образом, на уроках необходимо проводить работы по развитию и коррекции, как опосредованной, так и слуховой памяти с целью успешного овладения детьми образовательной программой.

Литература

1. Гиппенрейтер Ю. Б., Романова В. Я. Психология памяти. 3-е изд. М. : ЧеРо, 2002. 816 с.
2. Леонтьев А. Н. Развитие памяти. М., 2001.
3. Мастюкова Е. М. О расстройствах памяти у детей с недоразвитием речи // Дефектология. 1972. № 5. С. 12—17.
4. Немов Р. С. Практическая психология. М., 1999.

УДК 376.37-053"465.00/.07"

ББК 4457.091

ГСНТИ 14.29.29

ВАК 13.00.03

Екатерина Юрьевна Воронова

Студентка 4 курса, Вятский государственный университет, г. Киров, Россия; 610000, Россия, г. Киров, ул. Московская, д. 36; e-mail: info@vyatsu.ru.

Научный руководитель: Н. Н. Шешукова, канд. психол. наук, доц., Вятский государственный университет, г. Киров, Россия.

АКТИВИЗАЦИЯ СЛОВАРЯ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В данной статье затронута проблема активизации словаря младших дошкольников с общим недоразвитием речи. На основе результатов исследования авторы описывают особенности словаря детей с ОНР в младшем дошкольном возрасте. Активизация словаря рассматривается авторами как одна из основных задач коррекционно-развивающей работы с детьми данной категории.

Ключевые слова: младшие дошкольники, общее недоразвитие речи, дошкольная логопедия, дети с нарушениями речи, нарушения речи, развитие речи.

В настоящее время проблема общего недоразвития речи широко освещена в научных трудах, однако вопрос о состоянии словаря младших дошкольников с ОНР, на наш взгляд, изучен недостаточно полно. Исходя из этого, нами было проведено исследование, направленное на выявление и анализ особенностей словаря младших дошкольников с ОНР.

Экспериментальное исследование было проведено в октябре 2016 года на базе МКДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 205» г. Кирова. В исследовании приняли участие дошкольники с общим недоразвитием речи младшей группы в количестве 6 человек.

Для изучения особенностей словаря дошкольников была использована методика проведения обследования ребенка младшего дошколь-

ного возраста с общим недоразвитием речи Н. В. Нищевой и «Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя речи» И. А. Смирновой. На их основе нами была составлена речевая карта, задания в которой были разделены на три блока:

Первый блок включал задания, направленные на обследование объема активного и пассивного словаря существительных. Детям было предложено назвать/показать изображенные картинки по лексическим темам «Части тела», «Одежда»; «Игрушки»; «Мебель»; «Посуда»; «Овощи»; «Фрукты»; «Транспорт»; «Животные».

Второй блок — обследование объема активного и пассивного словаря прилагательных. Детям было предложено назвать цвет изображенных предметов, размер и вкус. В случае затруднения давалась инструкция «Покажи, где...».

Третий блок — обследование объема активного и пассивного глагольного словаря. Детям было предложено назвать действия человека на картинке, затем показать изображение человека, который выполняет данное действие.

Ответы детей записывались в речевую карту. За правильный ответ засчитывалось слово в любом фонетическом оформлении.

Далее перейдем к анализу результатов нашего экспериментального исследования.

Объем *активного* словаря существительных у изучаемой нами группы младших дошкольников с ОНР составил 50% от идеальной нормы, прилагательных — 8%, объем глагольного словаря — 45%; объем *пассивного* словаря существительных младших дошкольников с ОНР составил 83% от идеальной нормы, прилагательных — 70%, объем глагольного словаря — 82%. Таким образом, словарь прилагательных у младших дошкольников с ОНР развит наименее хорошо, объем активного словаря значительно меньше пассивного.

В блоке на выявление *активного* словаря *существительных* наиболее хорошо дети справились с заданием по лексическим темам «Части тела» (58% выполнения), «Игрушки» (56% выполнения), «Мебель» (56% выполнения), «Транспорт» (58% выполнения). Наибольшие затруднения у детей вызвали лексические темы «Посуда» (42% выполнения), «Животные» (42% выполнения), «Фрукты» (47% выполнения) и «Овощи» (44% выполнения).

В *пассивном* словаре детей с ОНР преобладают *существительные* по лексическим темам «Части тела» (97% выполнения), «Одежда» (89% выполнения), «Мебель» (86% выполнения), «Транспорт» (86% выполнения). Меньше всего слов дети понимают по лексическим темам «Фрукты» (70% выполнения) и «Игрушки» (75% выполнения).

С заданиями на выявление состояния *активного* словаря *прилагательных* категории «Цвет» дети справились всего на 25%, а задания категорий «Размер» и «Вкус» не были выполнены совсем.

Что касается *пассивного* словаря *прилагательных*, испытуемые наиболее хорошо понимают категорию «Размер» (75% выполнения), чуть хуже категории «Цвет» и «Вкус» (67 % выполнения).

Между *активным и пассивным глагольным* словарем категории «Привычные действия» была обнаружена значительная разница (45% и 82% соответственно).

В ходе исследования были выявлены следующие качественные особенности словаря существительных младших дошкольников с ОНР:

– словарь представлен звукоподражаниями («му», «ав», «ату» — поезд, «дю-дю» -паровоз), словами-фрагментами («бока» — яблоко, «сина» — машина, «тюя» — кастрюля, «сядка» — лошадь, «кока» — морковка, «зой» — желтый, «дит» — сидит), контурными словами («дизидом» — помидор, «алада» — голова, «агась» — кровать, «акан» — диван, «адидо» — помидор, «пани» — штаны, «акует» — огурец, «мамдока» — помидор, «амимика» — пирамидка), диффузными словами («годи» — красный, «акуда» — кукла, «агада» — тарелка, «абони» — автобус, «куда» — курица, «ледик» — козлик) и отдельными правильно произносимыми словами, с учетом произносительных возможностей («баабан», «кука» — кукла, «каф» — шкаф, «масина», «диван», «синий»).

– наблюдалась замена существительных названиями действий (чайник — «сйя пить», ложка — «кухать», пирамидка — «сабиать»);

– глаголы третьего лица употреблялись детьми в инфинитиве (спит — «пать», пьет — «пить», рисует — «авать»)

– отмечено явление полисемантизма — одно слово обозначало несколько предметов («бади» — платье, юбка; «сина» — машина, автобус, поезд), стремление детей делать слоги в словах «открытыми» — «агузи» — огурец, «абони» — автобус, «абани» — банан.

Полученные нами экспериментальные данные подтверждают данные Т. Б. Филичевой, Н. С. Жуковой [1] и других исследователей.

Таким образом, мы можем констатировать недостаточное развитие пассивного и особенного активного словаря младших дошкольников с ОНР, а также большое расхождение между уровнем развития активного и пассивного словаря испытуемых. Следовательно, работа по активизации словаря является неотъемлемой частью коррекционно-развивающей работы с детьми данной категории. Словарный запас — это основа для дальнейшей коррекционной работы по формированию

и развитию грамматической стороны речи, развитию слоговой структуры слова и других компонентов речевой системы в рамках реализации системного подхода. Исходя из этого, проблема активизации словаря младших дошкольников с ОНР видится нам актуальной и требует решения.

Литература

1. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Основы теории и практики. М. : Эксмо, 2011. 288 с.

УДК 376.37-053"465.00/.07"

ББК Ч457.091

ГСНТИ 14.29.29

ВАК 13.00.03

Анастасия Юрьевна Габдрафитова

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

Научный руководитель: Татьяна Рашитовна Тенкачева, канд. пед. наук, доц. кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДИКАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье выделены основные этапы логопедической работы и рассмотрено их содержание. Кроме того, приведены примеры заданий и упражнений по формированию предикативной лексики.

Ключевые слова: предикативная лексика, общее недоразвитие речи, дошкольная логопедия, дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, развитие речи, логопедическая работа.

На современном этапе развития педагогики формирование предикативной лексики является актуальной проблемой.

В 2016 году нами было проведено констатирующее исследование, направленное на выявление уровня развития предикативной лексики у обучающихся дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Анализ полученных результатов и содержания научно-методической литературы по вопросам формирования и развития предикативной лексики у обучающихся дошкольного возраста с общим недоразвитием речи позволил нам определить основные направления логопедической работы с данной категорией обучающихся.

По итогам констатирующего этапа исследования были выделены две группы обучающихся: контрольная и экспериментальная. В контрольной группе проводилась непосредственная образовательная деятельность по адаптированной образовательной программе дошкольной организации. В экспериментальной группе кроме выше перечисленных видов работ проводилась дополнительная образовательная деятельность по развитию речи на основе методических рекомендаций Н. В. Серебряковой, Н. В. Нищевой, Т. Б. Филичевой, Н. Ю. Боряковой, Р. И. Лалаевой, С. Н. Викжанович, но в контексте реализации адаптированной образовательной программы дошкольной организации.

Данная работа была организована нами в рамках нескольких этапов:

1. Лексическая работа:

- уточнение значений слов глаголов и прилагательных, известных обучающимся и вновь приобретаемых;
- активизация словаря глаголов и прилагательных;
- расширение словарного запаса прилагательных и глаголов по различным тематическим группам, подбор синонимов и антонимов к словам совместно с расширением представлений об окружающей действительности.

2. Грамматическая работа:

- уточнение грамматического значения слов глаголов и прилагательных;
- формирование системы навыков словоизменения слов глаголов и прилагательных (на уровне словосочетания, предложения, связной речи);
- формирование навыков словообразования слов глаголов и прилагательных;
- развитие умения ориентироваться в морфологических категориях слов глаголов и слов прилагательных.

В рамках лексической работы в качестве основного использовался прием объяснения слов, имеющих конкретное значение: признак или действие, обозначаемые словом, изображение на картинке и муляжи. При объяснении слов глаголов и прилагательных, имеющих абстрактное значение, используются словесные и логические средства обучения.

Слова со значением предметных действий и признаков отрабатываем с опорой на предметно-практическую деятельность обучающихся: игры с мячом (бросать, кидать, ловить; прыгучий, круглый, большой и др.), игры с сыпучими материалами (глагол «сыпать» и его приставочные производные), игры с мелкими предметами (доставать, класть, вынимать; маленький, большой, гладкий и др.).

Большое значение для становления словаря имеют антонимия и синонимия слов глаголов и слов прилагательных. С целью формирования синтагматических навыков обучающимся демонстрировались действия и признаки равноценные и противоположные по значению. Работа над формированием синонимов и антонимов проводилась на основе речевых игр и наглядных материалов («Скажи наоборот», «Скажи по-другому»).

Грамматическая работа по формированию предикативной лексики предполагает усвоение и уточнение грамматического значения глаголов и прилагательных, выработку умений различать грамматическое и лексическое значение словоформ. Кроме того, работа над грамматическими категориями глаголов и прилагательных включает следующие задания, игры и упражнения:

- дифференциация глаголов единственного и множественного числа настоящего времени;
- изменение глаголов прошедшего времени по родам;
- употребление и понимание приставочных глаголов;
- употребление глаголов и прилагательных с различными частями речи;
- изменение глаголов и прилагательных по лицам и родам.

Примеры заданий для закрепления правильного употребления глаголов и прилагательных в самостоятельной речи:

- ответы на вопросы: «Какой/какая?», «Какие?»; «Что делает?», «Что делают?»;
- составление словосочетаний и предложений по картинкам (Самолет летит. Самолеты летят).

Примеры заданий на дифференциацию форм глаголов по лицам:

Дифференциация глаголов 3 лица единственного и множественного числа.

Оборудование: картинки с изображением одного или двух мальчиков. Речевой материал: слова (рисуют, рисует; строит, строят; чистит, чистят и т. д.).

Представленное выше содержание логопедической работы позволит, на наш взгляд, сформировать у обучающихся с общим недоразвитием речи необходимый для усвоения требований ФГОС ДО уровень развития предикативной лексики.

Литература

1. Борякова Н. Ю., Матросова Т. А. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития на примере глагольной лексики. Секачев В. Ю., 2010. 200 с.

2. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. СПб. : СОЮЗ, 1999. 160 с.

УДК 376.2-053"465.07/.11"

ББК Ч458.024.3

ГСНТИ 14.29.35

ВАК 13.00.03

Дарья Олеговна Вавилова

Магистрантка 1 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: e-mail: mpsd@uspu.me.

Научный руководитель: Зоя Алексеевна Ретина, канд. пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

КОРРЕКЦИЯ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Аннотация. Рассмотрена роль письма и артикуляции в процессах письма. Приведены анализы результатов обследования состояния артикуляционного аппарата и звукопроизношения у младших школьников с детским церебральным параличом (далее ДЦП). Описаны направления логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с ДЦП.

Ключевые слова: коррекция письма, младшие школьники, ДЦП, детский церебральный паралич, нарушения письма.

Письмо — это важнейшее средство передачи речи, которое осуществляется при помощи графических знаков или изображений, передающих те или иные элементы речи — целые сообщения, отдельные слова, слоги и звуки.

Анализ работ ряда психологов и педагогов А. Н. Давидчук, Т. Н. Дороновой, Т. С. Комаровой, З. В. Лиштван, Б. А. Сазонтьева и др. по вопросам обучения письму детей с ДЦП показал, что успешное формирование и/или коррекция техники письма у таких детей возможно при специально направленном внимании на это учителя, воспитателя, инструктора ЛФК, логопеда, дефектолога и других специалистов. Дефекты моторики, обуславливающие изменения в движениях руки, приводят к плохому почерку, низкой скорости письма и являются причиной графических ошибок, а порой способны формировать неправильный двигательный навык письма.

Известно, что у школьников с ДЦП нередко наблюдается изолированное поражение отдельных зон коры головного мозга, что приводит к дефектам речи. Поэтому в коррекционной работе по обучению детей с ДЦП письму большую роль играет артикуляция. Причинная связь между дефектами артикуляции и отклонениями в формировании

письма установлена в работах Р. М. Боскис и Р. Е. Левиной. В связи с этим, школьникам на первых месяцах обучения всегда привлекают к проговариванию в процессе письма, при исключении такого проговаривания в письме сразу появляется многочисленные ошибки.

Перед тем, как начать работу по коррекции письма у младших школьников с ДЦП, на начальном этапе было проведено обследование состояния артикуляционного аппарата, основанное на приёмах, рекомендованных Г. В. Дедюхиной и Л. В. Лопатиной.

В обследовании приняли участие 10 обучающихся с ДЦП 1-го, 2-го и 3-го классов. У всех обследуемых были выявлены нарушения артикуляционного аппарата: нарушения анатомического строения, тонус мышц языка и губ, саливация.

Также было проведено обследование звукопроизношения по общепринятой в логопедии методики, опубликованной в работах Н. С. Жуковой, Р. Е. Левиной, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной.

По итогам обследования наблюдалось искаженное произношение свистящих и шипящих звуков либо их замены. Возникали трудности в произношении звуков в словах разной слоговой структуры. Были также выявлены нарушения просодической стороны речи: не все обследуемые правильно различали разнообразные интонационные структуры. Из 10 человек только 6 обучающихся смогли правильно воспроизвести интонацию.

Анализ полученных результатов позволил определить направления логопедической работы по коррекции письма:

- коррекция моторной сферы (общей, мелкой моторики, моторики артикуляционного аппарата);
- коррекция звукопроизношения и просодической стороны речи;
- коррекция фонематического слуха и восприятия.

Также планируется проведение обследования письма у младших школьников с ДЦП по методике, предложенной О. Б. Иншаковой, в ходе которой обучающимся будет предложено выполнить следующие виды письменных работ: слуховой диктант, списывание с печатного и рукописного текстов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что наличие выявленных нарушений будет приводить к ошибкам на письме. А систематическая комплексная логопедическая работа позволит скорректировать или искоренить все возможные ошибки в процессах письма у младших школьников с ДЦП.

Литература

1. Мастюкова Е. М., Ипполитова М. В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом : кн. для логопеда. М. : Просвещение, 1985. 170 с.

УДК 376.37:372.881.161.1

ББК 4457.681.9=411.2-243

ГСНТИ 14.29.29

ВАК 13.00.03

Наталья Евгеньевна Горбунова

Аспирант 3 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: e-mail: mpsd@uspu.me.

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. Описаны результаты психолого-педагогического обследования мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Рассмотрено содержание психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: мотивация к обучению, учебная мотивация, русский язык, тяжелые нарушения речи, младшие школьники, нарушения речи, логопедия, дети с нарушениями речи, начальное обучение русскому языку, методика русского языка во вспомогательной школе.

Систематическое внимание к проблеме повышения мотивации обучающихся к изучению русского языка — одно из важнейших условий успешности обучения в современной школе. В педагогической науке мотивация особенно востребована, так как она рассматривается в качестве ведущего фактора регуляции активности личности, ее поведения и деятельности (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Е. П. Ильин, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, М. В. Матюхина, А. М. Матюшкин, Д. Б. Эльконин и др.). База внешней и внутренней мотивации к обучению русского языка закладывается в младшем школьном возрасте. В своих исследованиях вопросу развития мотивации у школьников на уроках русского языка уделяли Г. Г. Городилова, А. Д. Дейкина, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов, Т. В. Напольнова, М. М. Разумовская, Л. А. Тростенцова, М. Б. Успенский, В. М. Шата-

лова, Е. Г. Шатова и др. Однако проблема формирования мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) остается недостаточно изученной.

Для изучения специфических особенностей мотивации к обучению русскому языку нами было проведено психолого-педагогическое обследование 146 младших школьников с ТНР, обучающихся в образовательных организациях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы г. Екатеринбурга в период с 2015 по 2016 гг. Использованный диагностический инструментарий: наблюдение педагога (экспертная оценка), анкета для оценки уровня школьной мотивации, проективный рисунок «Что мне нравится в школе?» (Н. Г. Лусканова), методика «Лесенка уроков» (М. В. Матюхина) (в ред. Н. В. Елфимовой), методика «Составь расписание на неделю» (А. К. Маркова), беседа с ребенком об уроке русского языка.

Проанализированные результаты демонстрируют специфические особенности мотивации к обучению русскому языку у обучающихся с ТНР: преобладают игровые мотивы над учебными, младшие школьники с ТНР не стремятся посещать урок, не проявляют на нем активности, не достаточно внимательны, неблагоприятно относятся к уроку и т. д. Данные исследования доказали необходимость разработки и реализации специальной психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР.

Нами выделены основные направления психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с ТНР:

1. Содержание учебного материала

Работа в условиях данного направления, по нашему мнению, предполагает учет обязательных требований при наполнении содержанием учебного материала:

1) использование *педагогических технологий*: лично-ориентированных, развивающих, технологий проблемного обучения, игровых, ИКТ, здоровьесберегающих технологий;

2) применение *активных методов обучения*, применяемые на различных этапах урока. При системном использовании активных методов принципиально меняется роль учителя, который становится консультантом, наставником, старшим партнером. Школьник же превращается в активного участника образовательного процесса. Использование данных методов позволяет сделать уроки современными, насыщенными, творческими, отвечающими потребностям обучающихся. Эти методы обеспечивают активность и разнообразие мыслительной и прак-

тической деятельности обучающихся в процессе освоения учебного материала;

3) использование в учебном процессе *коррекционно-развивающих приемов*: задания, игры и упражнения на развитие мелкой моторики, внимания, произвольности деятельности, памяти, мышления, специальные нейропсихологические и логопедические упражнения, упражнения для коррекции дисграфии и дислексии, физминутки, оздоровительные упражнения, игры на развитие навыков общения. Применение коррекционно-развивающих приемов на уроке является необходимым условием реализации образовательной программы обучающихся с ТНР;

4) включение в содержание урока (занятия) *занимательных игр и упражнений*: дидактические, сюжетно-ролевые и деловые игры, упражнения для развития письма и письменной речи, игровые, творческие задания. Таки игры и задания побуждают обучающихся к самостоятельной деятельности по изучению материала, вызывают интерес к изучению русского языка;

5) использование различных *средств наглядности* (своеобразное опредмечивание системы языка), трансформирующиеся по мере необходимости;

6) включение в содержание урока (занятия) специальных *методов стимулирования мотивации*.

2. Организация учебной деятельности

На наш взгляд, при организации учебной деятельности необходимо учитывать следующие компоненты:

1) *этапы формирования мотивации* на отдельных этапах урока (занятия).

Традиционно выделяется 3 этапа: возникновение мотивации, подкрепление и усиление возникшей мотивации, мотивация завершения;

2) *учет этапов изучения каждого раздела или темы учебной программы*:

1. Мотивационный; 2. Операционально-познавательный; 3. Рефлексивно-оценочный;

3) *формирование целеполагания* у школьников;

4) использование *приемов самоконтроля и взаимоконтроля*.

3. Формы организации учебной деятельности

При организации учебной деятельности необходимо учитывать следующие формы организации учебной деятельности:

1) применение различных *форм организации деятельности обучающихся*: индивидуальная, групповая, индивидуализированно-групповая, парная, коллективная.

2) использование различных *форм организации урока*, в том числе нетрадиционных (урок — викторина, урок — поиск, проектный урок, урок взаимообучения, урок — пресс-конференция, интегрированный урок, урок — сказка, урок — игра, урок — поход, урок самостоятельного поиска знаний и т. д.).

4. Социально-психологический климат

Нами выделены условия, которые необходимо учитывать при создании благоприятного социально-психологического климата:

1) использование *методов создания благоприятной психологической атмосферы*;

2) *учет личности педагога*: сформированные личностные качества, стиль его педагогической деятельности, установки и действия.

Личностные качества, необходимые педагогу для эффективной работы по формированию мотивации к обучению русскому языку: стремление к максимальной гибкости, способность к эмпатии (сопереживанию, сочувствию), сензитивность (восприимчивость) к потребностям обучающихся, умение придать личную окраску преподаванию, владение стилем доверительного (неформального) общения с обучающимися, эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность и др.;

3) использование *приемов формирования адекватной самооценки обучающихся*;

4) включение *методов создания ситуации успеха*;

5) использование специальных *приемов оценивания*;

6) использование *коммуникативных игр* для создания благоприятной психологической атмосферы в коллективе. Игры способствуют развитию коммуникативных навыков, навыков сотрудничества и эффективного взаимодействия с одноклассниками в разнообразных ситуациях, развитию сплоченности коллектива. В приложении представлен список коммуникативных игр, которые можно использовать при реализации образовательного процесса.

Таким образом, можно сделать вывод, что методы средства формирования и развития мотивации обучения русскому языку очень разнообразны. Для того, чтобы получить наиболее полный эффект необходимо применять их совместно, придерживаясь всех представленных направлений психолого-педагогической работы.

Результаты повторного обследования обучающихся с ТНР продемонстрировали благоприятные изменения в мотивации обучения русскому языку: школьники стали с большим удовольствием посещать уроки русского языка, в рисунках отметили этот урок как «любимый», в беседе выразили свое благоприятное отношение к нему, учебные

мотивы стали преобладать над игровыми. Педагоги также отметили положительную динамику в развитии мотивации: они отметили рост активности и самостоятельности при выполнении устных и письменных работ, появление интереса к изучению новых тем по русскому языку. Проведенное исследование доказывает эффективность представленной психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

УДК 376.37-053"465.00/.07"

ББК Ч457.091

ГСНТИ 14.29.29

ВАК 13.00.03

Татьяна Андреевна Гришина

Студентка 3 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: e-mail: tpsd@uspu.me.

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

СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В статье приводятся результаты логопедического исследования детей старшего дошкольного возраста направленного на выявление дошкольников группы риска по появлению нарушения письменной речи у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.

Ключевые слова: нарушения письма, старшие дошкольники, псевдобульбарная дизартрия, дисграфия, дошкольная логопедия, дети с нарушениями речи, нарушения речи, развитие речи, логопедическая работа.

Как отмечают Е. М. Мастюкова [3], Е. Н. Правдина-Винарская [4], количество детей с дизартрией увеличивается. Это связано с частым проявлением патологии всех периодов развития ребенка — поражением нервной системы плода и новорожденного. Одной из наиболее распространённых форм дизартрии является псевдобульбарная дизартрия.

Исследования Е. М. Мастюковой, М. В. Ипполитовой, Л. В. Лопатиной показали, что при псевдобульбарной дизартрии, вследствие недостаточной иннервации мышц речевого аппарата, наблюдаются нарушения во всей моторной сфере, что негативно сказывается на фонетической стороне речи. Кроме того, при псевдобульбарной отмеча-

ется недоразвитие высших психических функций, таких, как внимание, восприятие, память и мышление [1].

Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Несформированность какой-либо из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, дисграфию [2].

Как отмечает Т. Б. Филичева, у детей с псевдобульбарной дизартрией на письме встречаются специфические ошибки: замены звуков, при этом встречаются замены как согласных, так и гласных звуков, также характерными являются случаи нарушения слоговой структуры слова за счет перестановок и пропусков букв, сокращение слоговой структуры из-за недописывания слогов, а также встречаются случаи полного искажения слов [6].

Для выявления среди детей старшего дошкольного возраста детей группы риска по появлению дисграфии нами был проведен констатирующий эксперимент. Обследование проводилось на базе дошкольного общеобразовательного учреждения комбинированного типа №554 г. Екатеринбург, в период с 14 октября по 17 декабря. В обследовании приняли участие 10 воспитанников подготовительной логопедической группы. Логопедическое обследование проводилось по традиционной методике [5].

В ходе логопедического обследования был изучен общий анамнез всех детей. Анализ анамнестических данных, медицинской документации, протоколов ПМПК, а также беседа с родителями позволили установить, что у всех исследуемых детей пренатальный, натальный, постнатальный периоды развития ребенка протекали с отклонениями. У двоих было органическое поражение мозга — РЦОН.

Анализ результатов обследования мелкой, общей и артикуляционной моторики, показал, что у всех детей недостаточно сформирована общая моторика, у семи дошкольников пальчиковая моторика сформирована с отклонениями: динамическая координация нарушена у пяти испытуемых, а статическая координация сформирована недостаточно у двоих дошкольников. У всех испытуемых наблюдались нарушения в артикуляционной моторике: функции губ нарушены у четверых детей, недостаточный объем движений нижней челюсти у одного дошкольника, двигательные функции языка недостаточно развиты у

восьми детей, у двоих испытуемых недостаточная сила и продолжительность выдоха.

При псевдобулбарной дизартрии вследствие нарушения моторной сферы, у детей наблюдаются полиморфные нарушения звукопроизношения (у 6 дошкольников) и мономорфные дефекты (у 2 детей). Произношение согласных звуков нарушено у всех десяти детей, нами выявлены нарушения произношения сонорных звуков (у 9 детей), шипящих звуков (у 7 дошкольников) и свистящих — (у 6 испытуемых). У четверых детей наблюдалось сочетание антропофонических и фонологических дефектов звукопроизношения, у четверых детей выявлен антропофонический дефект, у двоих — фонологический.

При обследовании фонематического слуха было выявлено нарушение у всех детей. Наблюдались трудности различения звонких и глухих звуков (у восьми детей), шипящих и свистящих звуков (у семи дошкольников), сонорных звуков (у четырех испытуемых).

При соотнесении результатов обследования звукопроизношения и фонематического слуха было отмечено, что у 7 детей из 10 наблюдаются нарушения в одних и тех же группах звуков.

Таким образом, нами выявлены дети группы риска по появлению артикуляционно-акустической и акустической дисграфии. Артикуляторно-акустическая дисграфия — это нарушение письменной речи, которое возникает, когда имеющиеся у ребенка дефекты звукопроизношения находят свое отражение на письме. Нарушения фонематического слуха могут привести к появлению акустической дисграфии [7].

Обследование звукового анализа слова показало что, у половины обследуемых детей навык звукового анализа простых слов не сформирован: дети с трудом придумывали слова, состоящие из определенного количества звуков или слогов, не могли в простых словах выделить последовательность звуков, с трудом могли определить сколько в слове гласных и согласных звуков, не могли назвать ударный гласный в слове. Это дети группы риска по появлению дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Обследование пассивного словарного запаса испытуемых показало, что двое дошкольников испытывают трудности в понимании пространственных наречий, и что у одного ребенка не достаточно сформировано понимание слов, обозначающих признаки, а именно, ребенок не знает названий геометрических фигур. Понимание предложений сформировано недостаточно у пяти испытуемых: трое детей не понимают инверсионные конструкции, двое дошкольников не смогли подобрать подходящие по смыслу слова в предложении. У четверых детей наблюдается недоразвитие понимания грамматических форм.

Так у двоих из них нарушено понимание рода имен прилагательных, один ребенок не понимает падежные окончания существительных, один испытуемый не понимает формы мужского и женского рода глаголов прошедшего времени, у одного дошкольника нарушено понимание префиксальных изменений глагольных форм.

Активный словарь всех десяти детей недостаточно развит: никто из детей не смог подобрать однокоренные слова, девять дошкольников испытывали трудности при подборе синонимов и антонимов, у пяти детей наблюдались ошибки в названии слов, обозначающих предметы и животных, один ребенок испытывал трудности в нахождении обобщающих слов, у троих дошкольников возникли трудности в названии признаков предмета, у троих испытуемых затруднения в названиях действий животных, у одного трудности в названии обиходных действий.

Обследование грамматического строя речи показало, что у троих детей речь аграмматична, это ярко проявлялось при пересказывании и составлении рассказа из собственного опыта. Процессы словоизменения сформированы недостаточно у двоих детей, так как преобразование единственного числа имен существительных во множественное вызвало затруднение. Словообразование нарушено у девяти из десяти испытуемых, наибольшие трудности вызывали задания на образование сложных слов, уменьшительно-ласкательных форм существительных. Таким образом, мы выявили детей группы риска по появлению аграмматической дисграфии, которая обусловлена несформированностью у ребенка грамматических навыков словоизменения и словообразования.

На основе данных констатирующего эксперимента можно спланировать работу по предупреждению нарушения письменной речи у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией:

- формирование графо-моторных навыков;
- развитие зрительно-пространственной ориентации;
- развитие общей моторики;
- развитие произвольной моторики пальцев рук;
- развитие артикуляционной моторики;
- формирование правильного звукопроизношения;
- развитие фонематического слуха и навыков звукового анализа;
- развитие и совершенствование лексико-грамматической стороны речи.

Можно сделать вывод о необходимости развитии оптико-пространственные представления, которые является необходимым условием для усвоения зрительных образов букв.

Таким образом, своевременная логопедическая работа, направленная на формирование моторной сферы ребенка, устранение нарушений звукопроизношения, коррекция несформированности фонематических

процессов, работа над лексико-грамматическим строем речи, а также развитие оптико-пространственных представлений, позволяет предупредить нарушения письма у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.

Литература

1. Логопатопсихология : учеб. пособие для студентов / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2011. 285 с.
2. Логопедия : учеб. для студ. дефектолог. фак. пед. вузов / ред. Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2002. 680 с.
3. Мастюкова Е. М., Ипполитова М. В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом : кн. для логопеда. М. : Просвещение, 1985. 192 с.
4. Правдина-Винарская Е. Н. Современное состояние проблемы дизартрии. М. : Просвещение, 1973. 283 с.
5. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-метод. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1998. 51 с.
6. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». М. : Просвещение, 1989. 223 с.
7. Хватцев М. Е. Логопедия : учеб. для пед. институтов. М., 1937. 299 с.

Мария Владимировна Дунаева

Магистрантка 1 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: e-mail: mpsd@uspu.me.

Научный руководитель: Елена Викторовна Каракулова, канд. пед. наук, доц., г. Екатеринбург, Россия.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Аннотация. Приведены анализы результатов обследования состояния неречевых и речевых функций у обучающихся младшего школьного возраста с детским церебральным параличом (далее ДЦП). Описаны направления логопедической работы по преодолению речевых нарушений у детей данной категории.

Ключевые слова: логопедическая работа, младшие школьники, детский церебральный паралич, ДЦП, дети с двигательными нарушениями, логопедия, дети с нарушениями речи, нарушения речи.

Термин «детский церебральный паралич» (ДЦП) объединяет группу различных по клиническим проявлениям синдромов, которые возникают в результате недоразвития мозга и его повреждения на различных этапах онтогенеза [1, 10].

Особое место в клинике ДЦП, как отмечают Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова и др. [3, 5, 6], занимают речевые нарушения. Специфика нарушений речи и степень их выраженности зависят, в первую очередь, от локализации и тяжести поражения мозга.

Для определения направления логопедической коррекционной работы нами был проведен констатирующий эксперимент. Исследование проводилось на базе ГКОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат «Эверест». В эксперименте принимали участие 10 обучающихся с ДЦП первого и второго классов.

В ходе эксперимента нами были обследованы следующие неречевые и речевые функции: моторные функции, фонетическая сторона речи, фонематические процессы и лексико-грамматический сторона речи.

Результаты исследования моторной функции

Обследование проводилось по традиционной логопедической методике с использованием рекомендаций Н. М. Трубниковой [7].

У всех испытуемых наблюдались нарушения как мелкой, так и общей моторики. Дети испытывали значительные затруднения при выполнении заданий, направленных на исследование динамической и статической координации движений общей и мелкой моторики. Все задания выполнялись неуверенно, темп их выполнения у всех обучающихся был замедленный, движения скованные, напряженные. Также у 8 детей были отмечены ошибки в пространственной координации. Нарушение переключения от одного движения к другому наблюдалось у 5 детей.

При обследовании артикуляционной моторики было выявлено, что все обучающиеся движения выполняют не в полном объеме, отмечается истощаемость движений. У 8 детей, при выполнении заданий появляются содружественные движения. Один из детей большинство артикуляционных поз не выполняет, также у него отмечается повышенная саливация.

Результаты исследования фонетической стороны речи

По результатам исследования можно сделать вывод, что у 9 испытуемых отмечается полиморфные нарушения звукопроизношения — сигматизм шипящих и свистящих звуков, ламбдацизм, ротацизм, общая смазанность речи. Один обучающийся в речи использует только недифференцированные звуки раннего онтогенеза, вокализацию.

У обследованных нами школьников просодическая сторона речи сформирована с нарушениями голоса, темпа, дыхания, интонации. У большинства детей речь маловыразительная, ближе к монотонной. У 7 детей голос был слабомодулированный, у двоих испытуемых — затухающий, тихий. И у одного ребенка немодулированный голос. Темп речи у 8 испытуемых замедленный темп речи, у двоих — склонен к замедленному. У всех испытуемых короткий и слабый речевой выдох.

Результаты исследования фонематических процессов

В процессе обследования было выявлено, что у всех обучающихся функции фонематических процессов сформированы недостаточны. У 6 детей отмечается недостаточная дифференциация шипящих и свистящих звуков, у четверых — соноров. Из 10 школьников 8 детей не различают парные звонкие и глухие согласные звуки. У двоих обучающихся были выявлены ошибки при назывании слов с определенным звуком. При повторении слогового ряда 3 детей первый слог цепочки воспроизводят правильно, второй и последующие уподобляют первому.

У всех испытуемых отмечаются затруднения при звуковом анализе слова: вычлениют не все звуки, ошибается в порядке их следования,

допускают ошибки при подборе слов, состоящие из 3-4-5 звуков. Не могут образовать слова с помощью перестановки, замены, добавления звуков или слогов 6 обследованных нами детей.

Результаты исследования лексико-грамматической стороны речи

Можно сказать, что у всех 10 испытуемых, по результатам обследования, активный словарный запас ограничен бытовым и ситуативным уровнем. Дети испытывают трудности при подборе синонимов и антонимов, при составлении рассказов. При произвольном описании предмета слова актуализируются недостаточно быстро. У детей отмечено бедность и однообразие языковых средств. При составлении рассказа, одним ребенком допущено незначительное искажение ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей. Наблюдаются стереотипность грамматического оформления, единичные случаи поиска слов или неточное словоупотребление.

При пересказе 6 детей допускали незначительные отклонения от текста, им требовалось небольшое количество подсказок педагога по ходу пересказа. Использовали только простые предложения, встречались грамматические ошибки, наблюдались недлительные паузы.

При пересказе требовалось повторное чтение текста 2 детям. Наблюдались длительные паузы повторы. Испытуемые неточно строили пересказ, нарушали последовательность, искажали смысл, допускали грамматические ошибки. Один ребенок с заданием не справился.

Девятерым обучающимся не удавалось правильно употреблять предложенные предлоги, согласовывать существительное с прилагательным, числительным. Дети допускали замены падежных окончаний, неправильно использовали предложно-падежные конструкции.

Таким образом, по результатам обследования, были сделаны следующие логопедические заключения: у 9 испытуемых — общее недоразвитие речи третьего уровня, псевдобульбарной дизартрия. У 1 обучающегося общее недоразвитие речи первого уровня, бульбарная дизартрия [2,8].

Исходя из выше сказанного, можно определить направление работы логопеда с обучающимися младших классов с ДЦП:

- коррекция нарушений мелкой, общей, артикуляционной моторики;
- коррекция нарушений звукопроизношения и просодической стороны речи;
- формирование полноценных представлений о звуковом составе слова на базе развития фонематических процессов и навыков анализа и синтеза звуко-слогового состава слова;
- формирование лексической стороны речи;

- формирование практического овладения основными закономерностями языка на основе усвоения смысловых и грамматических отношений;
- формирование у детей различных видов устной речи (диалогической, монологической) на основе обогащения знаний об окружающем мире;
- профилактика нарушений письменной речи [4, 9].

Таким образом, обучающимся младшего школьного возраста с ДЦП необходима комплексная, систематическая, коррекционная логопедическая работа.

Литература

1. Бадалян Л. О., Журба Л. Т. Детские церебральные параличи. М. : Просвещение, 2012. 325 с.
2. Белякова Л. И., Волоскова Н. Н. Логопедия. Дизартрия. М. : ВЛАДОС, 2009. 287 с.
3. Винарская Е. Н. Дизартрия. М. : АСТ : Астрель : Хранитель, 2006. 141 с.
4. Правдина О. В. Логопедия. М. : Просвещение, 1973. 272 с.
5. Мастюкова Е. М. Особенности логопедической работы при детском церебральном параличе. М., 1989. 196 с.
6. Мастюкова Е. М., Ипполитова М. В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом : кн. для логопеда. М. : Просвещение, 1985. 170 с.
7. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-метод. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1998. 51 с.
8. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Основы логопедии. М. : Просвещение, 1989. 223 с.
9. Чиркина Г. В. Основы логопедической работы с детьми. М. : АРКТИ, 2005. 240 с.
10. Шипицына Л. М., Мамайчук И. И. Детский церебральный паралич : хрестоматия. СПб. : Дидактика-Плюс, 2003.

Татьяна Александровна Егорова

Студентка 1 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: e-mail: tpsd@uspu.me.

Научный руководитель: Зоя Алексеевна Репина, канд. пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

ВЛИЯНИЕ ПСИХОГИМНАСТИКИ НА ОБЩЕЕ СОСТОЯНИЕ ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности дошкольников с общим недоразвитием речи. Раскрыта значимость игровой деятельности в работе с дошкольниками, которая включена в психогимнастику. Использование психогимнастики существенно влияет на состояние дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, старшие дошкольники, психогимнастика, здоровье детей, дошкольная логопедия, дети с нарушениями речи, нарушения речи.

Дети с речевыми нарушениями нуждаются в комплексном коррекционном воздействии. Именно дошкольный возраст наиболее благоприятен для развития и формирования речи у детей с общим недоразвитием речи (далее ОНР). ОНР является одним из распространенных речевых нарушений [7].

Общее недоразвитие речи (по Р. Е. Левиной) — это форма речевой патологии, при которой формирование всех компонентов речевой системы (фонетики, лексики, грамматики, относящихся к смысловой и звуковой сторонам речи) нарушено, но дети при этом имеют нормальный слух и первично сохранный интеллект.

По мнению Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной и Т. В. Тумановой общее недоразвитие речи у детей с сохранным интеллектом — это специфическое проявление речевой аномалии, при которой нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы. Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова использовали понятие «общее недоразвитие речи» при оценке проявления однотипных нарушений речи у детей с различными формами речевой аномалии.

Дети с ОНР поздно начинают говорить, у них имеется малый словарный запас, грамматические ошибки, дефекты произношения и фонемообразования. Дошкольники не могут дифференцировать обозначения предметов и действий, не знают обозначения многих слов, не

могут четко выделить смысловые отношения между частями рассказа, сосредоточить свою мысль на главном. Так появляются короткие бессоюзные предложения, часто незаконченные, повторение одних и тех же слов, частей предложения и фраз [2].

Помимо этого, у дошкольников с ОНР нарушена общая моторика, недостаточно сформированы двигательные навыки и умения, снижено внимание, нарушены восприятие и концентрация, проявляется недостаточность мыслительных операций.

Дошкольники с ОНР в отличие от взрослых, воспринимают все через игру, так как этот вид деятельности является ведущим для данного возрастного периода. В процессе игровой деятельности, которая создает положительный эмоциональный фон, воспитывается поведение детей, активно осуществляется развитие многих психических функций [3].

Игровые способности детей с ОНР можно совершенствовать благодаря психогимнастике, которая помогает детям овладеть навыками саморегуляции, сохранять ровное эмоциональное состояние, улучшить опорно-двигательную активность и работоспособность, уменьшить невротические реакции, увеличить словарный запас, совершенствовать моторику и речь. В процессе проведения психогимнастики у ребенка на бессознательном уровне накапливается опыт разрешения жизненных ситуаций [5].

Сам термин «психогимнастика» появился в XX веке благодаря Гане Юновой, которая на основе психодрамы создала систему приемов, включающую ритмику, пантомимику, коллективные игры, ориентированные больше на психомоторную координацию.

Психогимнастика обращает внимание на «язык тела» и пространственно-временные характеристики общения. Это курс специальных занятий (этиодов, игр, упражнений), направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка, который имеет нарушения в эмоциональной и познавательной сфере, имеет нервно-психические расстройства, замкнут, для которого характерна чрезмерная утомляемость. Это определение М. И. Чистяковой, методика которой направлена на обучение элементам техники выразительных движений, на использование этих движений в воспитании эмоций и высших чувств, на приобретение навыков саморасслабления [1].

Цели психогимнастики:

- развивать и корректировать познавательную и эмоционально-личностную сферу психики ребенка;
- развивать память, внимание, волю, воображение, творческие способности;

- создать положительный эмоциональный настрой, устранить замкнутость, усталость;
- развивать навыки концентрации, координации движений.

Психогимнастика может сопровождаться музыкальным сопровождением. Также к вспомогательному средству проведения психогимнастики относится рисование (арт-терапия). Могут использоваться также следующие реквизиты: скамейка, канат, обруч, мяч, игрушка, песок, бумага, вода и многое другое. Используется и пальчиковая гимнастика [4].

Сразу включать детей в занятия психогимнастикой трудно, так как детям тяжело сразу все освоить. Поэтому можно начать с психогимнастики включив ее, например, в физкультурное занятие, или вместо утренней гимнастики. Отдельные элементы психогимнастики можно осваивать на разных видах занятий, между занятиями [6].

У детей, овладевающих психогимнастикой, вырабатываются положительные черты характера (честность, смелость, доброта), устраняются невротические проявления (страхи, неуверенность). У дошкольников с ОНР активизируется познавательный интерес к окружающим людям и предметам, формируются выразительные эмоции, движения, совершенствуется речь, внимание, память, развивается творческое мышление.

Таким образом, психогимнастика комплексно воздействует на дошкольников с ОНР, ее применение способствует развитию ребенка и улучшению его состояния.

Литература

1. Козловская Г. Ю. Методы психокоррекции в логопедии. Арттерапия как метод коррекционного воздействия. М. : Москов. соц.-гуманитарн. ин-т, 2014. С. 6—7.
2. Левченко И. Ю., Дубровина Т. И. Дети с общим недоразвитием речи: развитие памяти. М. : Национальный книжный центр, 2016. 144 с.
3. Люсова Е. С. Особенности состояния игровой деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи // Специальное образование. 2016. Т. 2. № 12. С. 95—99.
4. Натальина А. Т. Психогимнастика как средство для сохранения психического здоровья и предупреждения эмоциональных расстройств у детей : метод. пособие. Бугульма, 2013. 20 с.
5. С помощью психогимнастики проводят архангельские медики реабилитацию детей-инвалидов [Электронный ресурс] // med2. URL: <http://www.med2.ru/story.php?id=21426>.
6. Савченко Е. Е. Психогимнастика [Электронный ресурс]. URL: <http://doshkolnik.ru/psihologiya/11331-psihogimnastika.html>.

7. Сергеева О. А., Шульга А. В. Анализ современного состояния проблемы общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста // Молодой ученый. 2015. № 6. С. 682—684.

УДК 376.42

ББК 4455.024.3

ГСНТИ 14.29.21

ВАК 13.00.03

Наталья Игоревна Ерёмкина

Студентка 1 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: e-mail: mpsd@usri.me.

Научный руководитель: Татьяна Павловна Артемьева, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье описаны результаты экспериментального изучения готовности к обучению грамоте обучающихся с умственной отсталостью младшего школьного возраста.

Ключевые слова: обучение грамоте, умственно отсталые дети, малокомплектные классы, младшие школьники, умственная отсталость, олигофренопедагогика.

В настоящее время в Российской Федерации активно развивается инклюзивное образование. В научной литературе описано множество моделей организации инклюзии. В МАОУ СОШ № 2 в п. Бобровский для обучающихся с умственной отсталостью создаются малокомплектные классы при общеобразовательной школе. Малокомплектный класс — это класс, в котором малое количество обучающихся [Подласый 2008].

Работа в таком классе вызывает много трудностей, потому что в этом классе могут оказаться дети с разной степенью выраженности умственной отсталости, разного возраста, находящиеся на разных этапах обучения, с разной степенью готовности, с разным речевым недоразвитием. Из-за этих особенностей фронтальная работа в таких классах затруднена. В этих условиях должно быть проведено изучение обучающихся, и разработаны индивидуальные программы.

С целью изучения готовности обучающихся младшего школьного возраста к обучению грамоте было проведено экспериментальное исследование. В эксперименте принимала участие группа обучающихся

в количестве шести человек в возрасте 8-9 лет с легкой и умеренной умственной отсталостью, 2,3 класс (диагноз подтвержден ПМПК).

Направления исследования включали:

- обследование моторных функций;
- обследование звукопроизношения;
- обследование фонематического слуха;
- обследование звукового анализа и синтеза;
- обследование чтения.

Обследование *моторных функций* проводилось на коррекционном курсе «ритмика». Детям предлагалось выполнить различные двигательные пробы и задания, которые были направлены на выявление уровня статической и динамической организации движений, ритмического чувства, степени владения мелкими движениями рук, движений органов артикуляции. Например: стоять с закрытыми глазами на правой, а затем на левой ноге, руки вперед.

У 5 (85%) детей выявилось нарушение общей моторики. Они медленно переключаются с одного движения на другое, статическая координация нарушена (не могут удержаться на одной ноге, теряют равновесие), затрудняются в пространственной ориентировке (не знают сторон тела, ведущей руки), нарушено ритмическое чувство (не могут повторить количество элементов в ритмическом рисунке).

У 6 (100%) обучающихся нарушена произвольная моторика пальцев рук, так как наблюдается скованность, напряженность движений, нарушение темпа выполнения движений, невозможность удержания созданной позы.

Анатомическое строение артикуляционного аппарата с отклонениями у 6 (100%) обучающихся. Чаще всего встречается искривление зубов; у одного обучающего небо готической формы.

При обследовании моторики органов артикуляционного аппарата у 6 (100%) обучающихся были вялые, пассивные движения языка, сложность в удержании артикуляционных поз, наблюдалась моторная напряженность и расторможенность. Невозможность создания и удержания артикуляционных поз свидетельствует о поражении проводящих путей подъязычного нерва.

Изучение *звукопроизношения* проводилось на логопедических занятиях. Обследование выявило, что у всех обучающихся (100%) полиморфное нарушение звукопроизношения. Группы шипящих и сонорных звуков страдают у всех детей (100%). У 3 (51%) обучающихся фонологический дефект звукопроизношения— замены звуков [ш] на [с], [р] на [л], [ч] на [ц]. У 3 (51%) обучающихся антропофонический

дефект звука [р], по типу искажения (горловой ротацизм). У одного обучающегося наблюдается палатализация звуков.

Обследование функций *фонематического слуха*, показало, что все обучающиеся не различают звуки по звонкости — глухости, свистящие — шипящие звуки, не различают мягкие и твердые звуки. Они не могут определить место звука в слове, не могут назвать слова с данным звуком, затрудняются в определении звука в названии картинки. Можно сделать вывод о том, что функции фонематического слуха сформированы недостаточно у 6 (100%) обучающихся.

Нарушение *звукового анализа* слова обнаружилось у 6 (100%) обучающихся. Обучающиеся не смогли определить количество звуков в слове; не вспомнили слова, состоящие из 3,4,5 звуков; затруднились объяснить смысл предложения.

Словарный запас ограничен у 6 (100%) обучающихся. Они ошибались при назывании существительных, прилагательных, наречий, словосочетаний; не смогли подобрать слова синонимы, антонимы, однокоренные слова.

В процессе предыдущего обучения 2 (32%) обучающихся не усвоили буквы; у 4 обучающихся (68%) побуквенное чтение, при этом понимание читаемого нарушено.

Таким образом, по результатам исследования можно сделать вывод о том, что обучающиеся с умственной отсталостью не готовы к обучению грамоте, так как у них нарушены предпосылки к данному обучению. Также следует учитывать интеллектуальный дефект: нарушение восприятия, внимания, памяти, мышления — это усугубляет трудности обучения детей грамоте.

Обучение умственно отсталых обучающихся в специальных классах при общеобразовательной школе создает дополнительные трудности:

- сложность в сочетании фронтальной и индивидуальной деятельности;
- согласованное воздействие на интеллектуальную и речевую сферу обучающихся;
- социализация умственно отсталых обучающихся среди нормальных сверстников.

Литература

1. Подласый И. П. Педагогика начальной школы. Владос, 2008. 464 с.
2. Аксёнова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе : учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. М. : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2004. 316 с.
3. Воронкова В. В. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе : пособие для учителей и студентов дефектолог. фак. пед. ин-тов / под ред. В. В. Воронковой. М. : Школа-Пресс, 1994. 416 с.

Ирина Александровна Филатова

Канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: e-mail: mpsd@uspu.me.

Наталья Андреевна Забродина

магистрант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: e-mail: mpsd@uspu.me.

ИЗУЧЕНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация. Младший школьный возраст является сенситивным периодом формирования читательской компетенции, что предопределяет необходимость активной и целенаправленной работы по ее формированию у школьников с тяжелыми нарушениями речи с учетом особых образовательных потребностей детей. Уроки литературного чтения формируют у детей функциональную грамотность, традиционная задача таких занятий видится в обучении чтению, при этом иногда недооценивается важность получения младшим школьником литературного образования. Предлагаются формы организации читательской деятельности младших школьников: дискуссионные беседы; рисование иллюстраций к прочитанным текстам и пересказ текстов с опорой на них; инсценировка произведений; создание «рисованных» фильмов; проведение литературных викторин и конкурсов и др.

Ключевые слова: читательские компетенции, тяжелые нарушения речи, младшие школьники, уроки чтения, особые образовательные потребности, литературное чтение, методика чтения во вспомогательной школе, обучение чтению, чтение детей, логопедия, дети с нарушениями речи, нарушения речи.

Формирование читательской компетенции является одним из важных критериев оценки уровня развития познавательной деятельности детей и показателем успешности усвоения программы школьного обучения. Возникающие трудности в процессе обучения чтению могут свидетельствовать о том, что наблюдаются проблемы в развитии того или иного психического процесса: внимания, памяти, мышления, речи, имеющие первичный или сопутствующий характер (Е. Л. Гончарова, О. Е. Грибова, Е. А. Земская, И. А. Зимняя, Р. И. Лалаева, М. Н. Русецкая, Т. А. Фотекова, Г. В. Чиркина).

Исследователи рассматривают три уровня формирования и совершенствования процесса чтения: обучение чтению, формирование способности воспринимать художественный текст, развитие читательской

компетенции. Отмечается значимость литературного образования в развитии читательской компетенции.

Для понимания и разъяснения понятия «читательская компетенция» обратимся к словарю Д. Н. Ушакова, в котором понятие компетенция (от лат. «competencia») рассматривается как круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом. Определение понятия «читательская компетенция» было дано Т. А. Разуваевой, которая полагает, что читательская компетенция обучающихся начальной школы — это сформированная у детей способность к целенаправленному индивидуальному осмыслению книги до чтения, по мере чтения и после прочтения книги. В Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования (ФГОС НОО) читательская компетенция определяется как совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих человеку отбирать, понимать, организовывать информацию, представленную в знаково-буквенной форме, и успешно её использовать в личных и общественных целях.

Анализ теоретических источников, эмпирическое и интерпретационное изучение образовательных потребностей школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в условиях внедрения ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья позволили нам определить объект, предмет и цель научного исследования.

Объект исследования — процесс формирования читательской компетенции у обучающихся младшего школьного возраста с ТНР.

Предмет исследования — организация логопедической работы по формированию читательской компетенции у обучающихся младшего школьного возраста с ТНР на уроках литературного чтения.

Цель исследования — изучить состояние читательской компетенции у обучающихся младшего школьного возраста с ТНР и определить основное содержание логопедической работы, направленной на формирование читательской компетенции у данной группы учеников на уроках литературного чтения.

Данное исследование выполнено на материале эмпирического изучения читательской компетенции у обучающихся вторых-третьих классов ГБОУ СО «ЦПМСС» «Речевой центр» г. Екатеринбурга. В рамках оказания логопедической помощи в аспекте формирования читательской компетенции на уроках литературного чтения было обследовано 30 младших школьников с ТНР. Перед нами были поставлены задачи получения качественных и количественных эмпирических данных о состоянии развития читательской компетенции у обучающихся с ТНР с их последующей интерпретацией на основании имею-

щихся теоретических исследований и дальнейшего определения на основе полученных результатов основного содержания работы по формированию читательской компетенции на уроках литературного чтения.

В процессе проводимого исследования применялись:

- тестовая методика экспресс-диагностики устной речи младших школьников Т. А. Фотековой (2000);
- речевые пробы, предложенные Р. И. Лалаевой (1988) и Е. В. Мальцевой (1991);
- методики раннего выявления предрасположенности к дислексии (МРВД) А. Н. Корнева (1982);
- стандартизированная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ) А. Н. Корнева (1982);
- методика обследования навыка чтения О. Е. Грибовой (2012).

Обследование читательской проводилось в соответствии с выделенными ступенями овладения навыком чтения Т. В. Егоровым. Использовались тексты из учебного пособия В. Г. Горецкого, Л. И. Тикуновой «Контрольные работы по чтению в начальной школе», материалы для самостоятельных монологических высказываний (пересказ басни Л. Н. Толстого «Курица и золотые яйца», рассказ по серии сюжетных картин «Воробей и козлята» из учебного пособия И. В. Баранникова, Л. А. Варковицкой «Русская речь в картинках».

Аналізу подлежали следующие параметры сформированности читательской компетенции:

- качество лексико-грамматического оформления самостоятельного устного высказывания;
- сформированность навыков программирования связного речевого высказывания.

На основании результатов логопедического обследования обучающихся младших классов школы для детей с ТНР были сформулированы следующие логопедические заключения: общее недоразвитие речи II уровня у ребенка с моторной алалией (5 человек); общее недоразвитие речи III уровня у ребенка с псевдобульбарной дизартрией легкой степени (25 человек).

При оценке параметров сформированности читательской компетенции учитывались:

- качество лексико-грамматического оформления самостоятельного устного высказывания: грамматическое оформление в аспекте наличия аграмматизмов; лексическое оформление;

– сформированность навыков программирования связного речевого высказывания: синтаксическая организация высказывания; способность передать смысл прочитанного рассказа.

В отношении оценки первого параметра были получены следующие данные о преобладании у детей следующих видов ошибок (90 % от общего количества обследованных школьников с ТНР): замены слов, близких по оппозиционным значениям; нарушение представления в устной речи последовательности событий; перестановка слов в предложении; преобладание в монологической речи существительных по сравнению с глаголами и местоимениями; пропуск членов предложения (сказуемое пропустили 10 % школьников, подлежащее — 6 %, дополнение — 27 % обучающихся).

При изучении второго параметра сформированности читательской компетенции были выявлены основные трудности в виде пропусков частей текста, искажения смысла всего рассказа (51 % обучающихся).

Примерами недостаточности показателей параметров сформированности читательской компетенции могут служить пересказы обучающихся с ТНР.

Катя Л., ученица второго класса: Жил старик. Курица снесла у него яйца золотые. Захотел он золота побольше, а потом зарезал ее. В курице ничего не оказалось.

Иван Б., ученик второго класса: Гуляли котятка. Увидели птицу и съесть захотели. Прыгнули они вдвоем и птица улетела. Котятка убежали.

Максим В., ученик второго класса: Кошки мышь ловили. Рядом был пенек. Села птица на пенёк. Кошки, они любили есть птиц. Потом они захотели эту птицу поймать. Они прыгнули на нее. Потом птица улетела.

Особый интерес вызвали результаты, полученные при обследовании способов чтения текстов, соответствующих требованиям программы обучения и выделенным Т. Г. Егоровым ступеням овладения навыком чтения. Полученные данные свидетельствуют о том, что 1 % обучающихся вторых-третьих классов владеет побуквенным чтением, чтение послоговое с переходом на целые слова отмечается у 49 % детей, плавное чтение было констатировано у половины школьников. При этом среди обследуемых детей не было ни одного ребенка, который прочитал бы текст без ошибок.

Были выделены типичные ошибки, допускаемые при чтении текстов (их количество у одного школьника составляло от 1 до 56):

– на уровне буквы: пропуски букв в стечении согласных, в начале слов (8,5 % от общего количества обследованных детей); реверсии букв (7 %); антиципации букв по принципу более удаленной по распо-

ложению буквы в слове (7,4 %); смешение оптически сходных букв: «е»—«ё» (45 % испытуемых), «и»—«у» (24 %), «р»—«б» (5 %); добавление «лишних» букв в слово (2,4 %);

– на уровне слога: реверсии слогов (7 %); пропуск слогов в начале и в середине слов (3,4 %);

– на уровне слова: ошибки в прочтении окончаний слов (31 % от общего количество испытуемых); замены на основании смыслового сходства слов, к которым относятся ошибки «угадывающего» чтения смыслового характера (12 %); замены на основании оптического сходства слов, к ним относятся ошибки «угадывающего» чтения оптического характера (10 %); перестановки слов (2 %);

– на уровне предложения: пропуски слов, относящихся к служебным и самостоятельным частям речи (31 %); персеверации слов (4 %); аграмматизмы: неправильное употребление форм времени, числа и рода (2 %);

– на уровне текста: пропуски и повторы строк, частей текста (15 %); искажение смысла прочитанного текста (51 %).

– на уровне интонационного оформления высказывания: несоблюдение норм форм орфоэпии (2 %); ошибки в выборе ударения в знакомых и в незнакомых словах, преобладание выбора ударения на последний слог (11 %); ошибки в определении границ и интонационном оформлении предложения: нарушения соблюдения пауз в конце предложения, логического ударения в предложении, выборе интонации (5 %).

Таким образом, анализ полученных результатов показал, что школьники с ТНР имеют особые образовательные потребности, которые необходимо учитывать при формировании читательской компетенции. Одним из самых распространенных недостатков, препятствующих полноценному формированию читательской компетенции у обучающихся с ТНР, является недостаточность навыков программирования связного речевого высказывания, что влечет за собой искажение понимания смысла прочитанного текста. Отмечено, что наибольшие трудности у младших школьников вызывает понимание смысла стихотворений (39 % от общего количества обследованных обучающихся).

На основании полученных результатов изучения читательской компетенции у обучающихся с ТНР, данных теоретических источников и требований ФГОС НОО нами были рассмотрены возможности формирования читательской компетенции у младших школьников данной категории на уроках литературного чтения посредством применения игровых приемов логопедической работы.

В системе начального образования литературное чтение является одним из основных предметов. Уроки литературного чтения форми-

руют у детей функциональную грамотность, которая выступает как основа для эффективного обучения по другим предметам начальной школы.

Традиционная задача начального образования заключается в обучении чтению, при этом иногда недооценивается важность получения младшим школьником литературного образования, что невозможно без целенаправленного формирования читательской компетенции. Особую актуальность решение этой задачи имеет для обучающихся с ТНР, поскольку литературное образование обладает мощным потенциалом развития речи и преодоления ее нарушений.

Анализ нормативных и теоретических источников позволил выделить основные направления работы по формированию читательской компетенции на уроках литературного чтения: преодоление нарушений устной речи и дислексических ошибок; совершенствование навыков звуко-буквенного, опико-пространственного анализа и синтеза; формирование техники чтения; формирование понимания прочитанного и прослушанного произведения; формирование умения самостоятельного выбора книг.

Опираясь на положение о том, что создание проблемных и поисковых ситуаций стимулирует развитие когнитивной, в частности речевой, активности детей, мы применяли на уроках литературного чтения следующие формы организации читательской деятельности младших школьников: дискуссионные беседы; рисование иллюстраций к прочитанным текстам и пересказ текстов с опорой на них; инсценировка произведений; создание «рисованных» фильмов; проведение литературных викторин и конкурсов; ведение читательского дневника; создание и пополнение классной библиотеки; проведение уроков читательского мастерства и внеклассного чтения; организация семейного чтения и т. д.

Использовались приемы работы, направленные на формирование читательской компетенции: орфоэпические упражнения; упражнения на формирование внимания к слову (методика «Эдигей»); зрительные диктанты; «жужжащее» чтение и др.

Младший школьный возраст является сенситивным периодом формирования читательской компетенции, что предопределяет необходимость активной и целенаправленной работы по ее формированию у школьников с ТНР с учетом особых образовательных потребностей детей.

Екатерина Юрьевна Ивлева

Студентка 3 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: e-mail: mpzd@uspu.me.

Научный руководитель: Татьяна Рашитовна Тенкачева, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема нарушения фонетических процессов у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией. Описываются результаты исследования артикуляционной моторики, особенности звукопроизношения у данной группы детей.

Ключевые слова: фонетические процессы, псевдобульбарная дизартрия, артикуляционная моторика, дошкольная логопедия, дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, развитие речи.

М. Е. Хватцев определял дизартрию как косноязычие, вызванное органическим поражением или функциональным расстройством речевых аппаратов и их связей между собой в головном мозге. В связи с этим, он подразделял дизартрию на органическую и функциональную. В работах А. Р. Лурия и Е. М. Маistroва отмечали недостаточность артикуляционного праксиса (диспраксию), как частый признак дизартрии.

У детей с дизартрией вследствие органического поражения центральной нервной системы нарушаются двигательные механизмы, страдает общая, мелкая, артикуляционная моторика. Нарушенное звукопроизношение, в силу стойких дефектов формирования речедвигательных актов, с трудом поддается коррекции, отрицательно влияет на формирование фонематических процессов, лексико-грамматической стороны речи. Малоразборчивая речь ограничивает способности и социальные возможности ребенка, отражается на всей его личности. Стесняясь своего речевого дефекта, ребенок становится замкнутым, неуверенным в своих силах и возможностях. Всё это отрицательно сказывается на успешности школьного обучения. Следовательно, своевременная коррекция дефектного звукопроизношения способствует успешной социализации детей, имеющих речевую патологию [2].

Для изучения различных сторон речи у детей дошкольного возраста практикующими учителями-логопедами используются методики, рекомендованные Ушаковой О. С., Струниной Е. М.; Стребелевой Е. А.,

Гризик Т. И., Стребелева Е. А. в своей методике предполагает изучение возможностей:

- 1) произносить звуки родного языка, четко артикулировать их в звукосочетаниях и словах;
- 2) отчетливо произносить фразы, используя интонацию целого предложения и регулировать силу голоса и темп речи.

Процедура обследования звукопроизводительных возможностей детей при исследовании проявлений языко-речевой недостаточности как целостного процесса с учетом его многовариантности разработана О. Е. Грибовой с учетом принципов развития, системности, взаимосвязи речи с другими сторонами психической деятельности ребенка, онтогенетического принципа, принципов доступности, поэтапности, учета ведущей деятельности возраста [1].

В контексте нашего исследования нами была выбрана технология логопедического обследования, изложенная в методической рекомендации Н. М. Трубниковой. Результаты выполнения проб участниками исследования фиксировались в речевой карте, которая заполнялась нами в процессе исследования. Речевая карта включает логопедическое обследование, логопедическое заключение, перспективный план коррекционной работы, характеристику динамики логопедической коррекции, анализ результатов коррекционного воздействия [3].

В исследовании приняли участие воспитанники МБДОУ № 123 г. Екатеринбурга с ОНР III уровня, обусловленные псевдобульбарной дизартрией.

Анализ результатов изучения нарушений анатомического строения артикуляционного аппарата у детей данной группы выявлено не было. Анализ результатов исследования артикуляционной моторики позволил выделить характерное для всех испытуемых (100%) снижение объёма и качества движений языка и губ. У 40% детей наблюдается избыточная саливация и тремор языка. Отклонение языка в сторону при удержании на нижней губе наблюдалось у 60% детей. Особенно ярко нарушения орального праксиса проявлялись при изучении динамической организации движений артикуляционного аппарата: ни один из испытуемых (0%) не смог полноценно повторить предлагаемые пробы, движения языка были неточными, сопровождалась сопутствующими движениями губ или нижней челюсти. 20% воспитанников имели крайне малый диапазон движений языка, все производимые действия замедлены, переключаемость затруднена. Следовательно, у детей проявляются признаки артикуляционной апраксии. Исследование мимической мускулатуры позволили выявить явное поражение черепно-мозговой иннервации у 40% испытуемых: дети не могли

наморщить лоб, надуть щёки поочерёдно, у остальных 60% испытуемых мимическая картина была достаточно чёткая. При изучении силы и направленности выдоха нами были зафиксированы наибольшие сложности при формировании усиленной направленной воздушной струи (сдувание бумажки с ладони), проба с первой попытки удалась лишь 20% воспитанников. Вдох (нос) — выдох (рот) детьми самостоятельно не дифференцировались.

Выявив и проанализировав состояние артикуляторной моторики, мы приступили непосредственно к исследованию фонетической стороны речи. При обследовании звукопроизношения мы обращали внимание на то, как ребенок произносит звук в различных фонетических условиях: изолирован, в слогах, в словах, во фразовой речи.

По результатам обследования большинство испытуемых (60%) имеют антропофонический дефект: межзубный или боковой сигматизм, горловой ротацизм, каппацизм. У 80% детей отсутствует звук «л». Следует отметить, что наблюдается расхождение между умением произносить звуки изолированно и в речевом потоке. 40% детей, опускающих или заменяющих шипящие звуки в потоке речи, воспроизводят их изолированно. Нами отмечено, что 40% испытуемых, показавших самые низкие результаты при обследовании артикуляционной моторики, имеют наибольшее количество искажённых звуков и, соответственно, наименьшую разборчивость речи.

Представленные выше результаты, на наш взгляд, подтверждают наличие тесной взаимосвязи в степени выраженности нарушений звукопроизношения у детей с псевдобульбарной дизартрией, обусловленных нарушением артикуляционной моторики.

Литература

1. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования : метод. пособие. М. : Айрис-пресс, 2005. 96 с.
2. Криницына Г. М. Артикуляторно-оральное моделирование как одно из средств формирования самоконтроля речевой деятельности у дошкольников с нарушениями речи // Формирование личности в социокультурном информационном пространстве современного отечественного образования : материалы (Тюмень, 2011). Тюмень : Тюмен. гос. ун-т, 2011. С. 45—51.
3. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 1998. 51 с.

Яна Валерьевна Каирова

Студентка 3 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: e-mail: mpsd@uspu.me.

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

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБСЛЕДОВАНИЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В статье представлен анализ теоретических источников по проблеме исследования фонетико-фонематической стороны речи у детей с псевдобульбарной дизартрией. Проводится экспериментальное изучение сформированности фонетико-фонематической стороны речи у детей с псевдобульбарной дизартрией. На основе результатов проведенного эксперимента определены направления работы по преодолению фонетико-фонематических нарушений у детей с псевдобульбарной дизартрией.

Ключевые слова: фонетико-фонематическая сторона речи, псевдобульбарная дизартрия, логопедия, дети с нарушениями речи, нарушения речи.

Правильное звукопроизношение, сформированный фонематический слух и фонематическое восприятие имеет большое значение для овладения навыками чтения и письма. М. Ф. Фомичева указывает, что в условиях правильного речевого воспитания и при отсутствии органических дефектов ребенок к шести годам овладевает всеми звуками родного языка и правильно употребляет их в речи [7]. Фонематический слух развивается поэтапно и к 2-годам ребенок различает все звуки речи на слух (Швачкин Н. Х., Балобанова В. П., Бельтюков В. И.). К 5 годам начинают формироваться навыки фонематического анализа. Функция фонематического анализа включает как простые (узнавание звука на фоне слова и вычленения звуков из слова), так и сложные (определение количественного и последовательного звукового состава слова) формы анализа звуковой структуры слова [2]. В процессе онтогенеза развитие фонематического анализа осуществляется постепенно. Простые формы возникают спонтанно в процессе развития устной речи. Сложные формы формируются лишь в процессе специального обучения [5].

Таким образом, формирование фонетико-фонематической стороны речи в норме завершается к 5-6 годам [6].

Анализ литературы показал, что фонетико-фонематические нарушения являются распространенными, ведущими в структуре речевого дефекта у детей с псевдобульбарной дизартрией (Лопатина Л. В., Хватцев М. Е., Левина Р. Е.). Нарушения, возникающие при артикуляции звуков, не позволяют формироваться четким и правильным кинестетическим ощущениям. Это влечет за собой недоразвитие фонематического слуха, которое, опять же, тормозит процесс формирования правильного произношения звуков у детей с псевдобульбарной дизартрией. Взаимозависимость этих процессов и является причиной стойких нарушений звукопроизношения у детей с псевдобульбарной дизартрией (Хватцев М. Е., Карелина И. Б., Лопатина Л. В.) [4].

Экспериментальное изучение сформированности фонетико-фонематической стороны речи у детей с псевдобульбарной дизартрией проводилось нами на базе дошкольного образовательного учреждения МБДОУ Детский сад компенсирующего вида № 452; г. Екатеринбург. В обследовании принимали участие дети 5—6 лет. Было обследовано 10 детей с псевдобульбарной дизартрией.

Анализ анамнестических данных показал, что у 80% матерей обследованных детей имеется патология внутриутробного развития (токсикоз, угрозы выкидыша), родовая патология у 20% (досрочные роды) и у 50% детей наблюдались функциональные нарушения (отиты, ларингит, гиперметропия, ОРВИ). Таким образом, во всех случаях имеются осложнения в анамнезе.

Обследование состояния общей моторики показало, что нарушение темпа движений (темп сниженный) характерно для 80% обследуемых. Статическая координация движений нарушена у 70% обследуемых, динамическая — у 40%. Нарушения самоконтроля при выполнении двигательных проб выявлено у 20% обследуемых детей.

У 60 % обследуемых детей были выявлены нарушения произвольной моторики пальцев рук. Так, у 2 детей отмечались нарушения динамической координации: не полный объем движений, замедленный темп выполнения. Нарушения в статической координации были выявлены у 4 детей: заданная поза не удерживалась, отмечалось напряжение пальцев рук.

При обследовании артикуляционного аппарата было установлено, что аномалии в строении органов артикуляции имеют 40% обследуемых: отклонения в строении твердого неба у 2 детей (высокое узкое твердое небо, готическое); у 2 — укороченная подъязычная уздечка.

Обследование моторики артикуляционного аппарата показало, что наиболее сохранными являются движения губ и челюсти (движения губ затруднены только у одного ребенка). Нарушения моторики языка

имеются у 100% детей: тремор в движениях статики у 70% (наблюдается тремор), движения языка малоактивны у 50% детей (объем движений снижен)

Исследование динамической организации движений артикуляционного аппарата показало, что у 90% детей затруднен переход от одного движения к другому, присутствует замена движений. Движения артикуляционного аппарата вялые в 70 % случаев.

У всех обследуемых детей были выявлены нарушения при обследовании мимической мускулатуры: у 70% обследуемых обнаружены содружественные движения мышц глаз; мимическая картина не четкая также у 70% детей. Исследование объема и качества движения мышц лба выявило нарушения у 60% детей. В 50 % случаев отмечается снижение объема и качества движений мышц щек.

Обследование состояния звукопроизношения показало, что для 70% детей характерно полиморфное нарушение звукопроизношения, для 30% — мономорфное. У 70% обследуемых детей наблюдаются замены звуков, отсутствия — у 60%, искажения звуков в 40 % случаев.

Выявленные нами антропофонические дефекты звукопроизношения были следующие: отсутствие сонорных звуков (при несформированности артикуляционных укладов) — 60 %; горловой ротацизм — 20 %; двугубный ламбдацизм — 10 % среди всех нарушений.

Среди фонологических дефектов звукопроизношения наблюдались: парасигматизмы шипящих звуков — 70 %; параротацизм — 70 %; параламбдацизм — 70 %.

Наличие дефектов звуков свидетельствует о том, что вышеуказанные нарушения звукопроизношения вызваны не только артикуляторными трудностями, но и сложностью при дифференциации акустических параметров.

Нарушения просодической стороны речи выявлены у 30% детей: голос тихий, слабый, прерывистый у 20 % обследуемых, замедленный темп речи, слабый укороченный выдох наблюдается у 10% детей.

Результаты обследования фонематического слуха показали, что различение фонем, близких по способу и месту образования и акустическим признакам затруднено у 100% детей. Так, 90% детей затруднялись при различении звонких и глухих звуков, дифференциация [б]-[п], [д]-[т], [з]-[с] нарушена у 70% детей, [в]-[ф], [к]-[г] — у 50% дошкольников, трудности различения [ш]-[ж] у наблюдались у 40% детей. Различение шипящих и свистящих нарушено у 40% детей: дифференциация [ш]-[с] нарушена у 40% детей, трудности различения [ж]-[з] наблюдались у 30% обследуемых. Различение сонорных звуков нару-

шено у 20% детей: трудности дифференциации [р]-[л] наблюдаются у 20% обследуемых.

Трудности звукового анализа при выделении последовательности звуков, определении количества гласных и согласных звуков испытывают все обследуемые дети (100 %).

Таким образом, фонетико-фонематическое развитие детей, имеющих псевдобульбарную дизартрию, не соответствует онтогенезу.

На основе результатов проведенного эксперимента можно сделать вывод, что содержание работы по преодолению фонетико-фонематических нарушений у детей с псевдобульбарной дизартрией будет включать в себя следующие разделы [4]:

1. Формирование моторной сферы:

- развитие общемоторной сферы;
- развитие мимических мышц лица;
- развитие артикуляционной моторики;
- развитие мелкой моторики рук;
- нормализация мышечного тонуса;
- выработка контроля за удержанием рта в закрытом состоянии, борьба с саливацией.

2. Коррекция звукопроизношения

- развитие речевого дыхания;
- развитие артикуляционных движений и артикуляционного праксиса;
- постановка, автоматизация и дифференциация корригируемых звуков.

3. Нормализация просодической стороны речи (преодоление расстройств ритма, мелодической и интонационной стороны речи, преодоление расстройств голоса).

4. Формирование фонематических процессов: развитие фонематического слуха формирование фонематического восприятия.

Литература

1. Аманатова М. М. Развитие фонематических процессов на логопедических занятиях // Логопедия. 2007. 27 с.
2. Бельтюков В. И. Об усвоении звуков речи детьми. М. : Просвещение, 1964. 91 с.
3. Волосовец Т. В., Горина Н. В., Зверева Н. И. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под. ред. Т. В. Волосовец. — М. : Издательский центр «Академия», 2003. 200 с.
4. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертной дизартрии) : учеб. пособие. СПб. : СОЮЗ, 2000. 192 с.

5. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение : учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей. М. : ГНОМ и Д, 2000. 80 с.

6. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». М. : Просвещение, 1989. 223 с.

7. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения. М. : Просвещение, 1971. 240 с.

УДК 376.37

ББК 4457

ГСНТИ 14.29.29

ВАК 13.00.03

Валерий Васильевич Крахалёв

Студент-аспирант 1 курса, Московский городской педагогический университет; 129226, Россия, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, д. 4, корп. 1; e-mail: info@mgpu.ru.

Научный руководитель: Светлана Михайловна Валякко, канд. пед. наук, доц. каф. клинической и специальной психологии, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия

НЕВРОТИЧЕСКОЕ ЗАИКАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлены причины возникновения невротического заикания детей в возрасте 4—7 лет, когда происходит значительное усложнение фразовой речи, связанное с интенсивным формированием мышления.

Ключевые слова: невротическое заикание, психические травмы, логоневрозы, профилактическая работа, логопедия, дошкольники, младшие школьники, дети с нарушениями речи, нарушения речи.

Заиканием называют нарушения ритма, темпа и плавности речи, связанное с судорогами мышц, участвующих в речевом акте. Заикание относится к числу распространённых у детей дошкольного и младшего школьного возраста, как один из видов нарушений (Р. Strunk).

По мнению Р. Е. Левиной, не существует речевого нарушения самого по себе, оно всегда предполагает личность и психику конкретного индивидуума со всеми присущими ему особенностями. Роль недостатка речи в развитии и судьбе ребенка зависит от природы дефекта, от его степени, а также от того, как ребенок относится к своему дефекту. Сикорский И. А. рассматривал заикание как внезапное нарушение непрерывности артикуляции, вызванное судорогой, наступившей в одном из отделов речевого аппарата. Заикание, как ассоциативное нарушение психологического характера, рассматривали Т. Непфнер, и Э. Фрешельс. Понимание своего речевого недостатка, порождает у

заикающихся определенные психологические особенности: стеснительность вплоть до робости, стремление к уединению, речебоязнь.

Органическое заикание развивается вне зависимости от психотравмирующих ситуаций и при этом присутствуют признаки органической патологии (неврологическая симптоматика. ЭЭГ).

Невротическое заикание характеризуется ведущим синдромом заикания с преобладанием в начальном периоде заболевания тонической судороги в дыхально-вокальной мускулатуре с постепенным присоединением тонико-клонических судорог в артикуляционной мускулатуре. Часто отмечаются скрытое повышение тонуса вокальных мышц, выраженное нарушение речевого дыхания, различные сопутствующие речи, дополнительные движения в мышцах лица, шеи и конечностей (М. И. Буянов, Б. З. Драпкин, 1973).

Причинами возникновения невротического заикания могут быть как острые (шоковые и субшоковые) или подострые психические травмы-испуг, волнение, конфликты и разлука с родителями, изменение жизненных условий, например смена детского сада, школы, так и длительные психотравмирующие ситуации: конфликты в семье, неправильное воспитание особенно чрезмерная забота о детях. Внутренние факторы являются невропатические состояния и семейная отягощенность патологией речи, прежде всего заиканием. Невропатические состояния встречаются примерно в 20%, а идентичная наследственная отягощенность в 17, 5% случаев невротического заикания (С. А. Гриднева). Также ряд внешних факторов являются происхождением заикания: перегрузки информацией, попытки форсировать темп речевого развития ребенка, резкая смена требований к речевой деятельности, двуязычия в семье, чрезмерная требовательность родителей к речи ребенка. Эти факторы, по данным С. А. Гриднева, встречаются в 60,8% случаев невротического заикания. В генезе заиканию основная роль отводится остаточным явлениям раннего органического поражения головного мозга (H.Nagbauer). Заикание как сопутствующее невротическое или неврозоподобное расстройство может встречаться также у больных различными психическими заболеваниями: шизофренией, эпилепсией, олигофренией, но чаще всего оно встречается при логоневрозе. Что такое Логоневроз?

Логоневроз-это невроз с преимущественным поражением речи. Особенно часто встречается у детей и подростков. В силу незрелости и хрупкости психики детей, несформированности систем защиты от психических нагрузок, стрессов дети и подростки легче поддаются тем воздействиям, которые для более зрелых и взрослых людей проходят не оставляя след. В одних случаях под влиянием психической травмы

(шоковая или субшоковая) речь вначале отнимается, а потом восстанавливается, но происходит травматизация (в основном хроническая) постепенно формируется страх речи, а вследствие его и заикание. Когда при волнении ребёнок боится говорить, он начинает заикаться; если не волнуется, то говорит превосходно. Заикание психогенного происхождения всегда непостоянно, оно возникает лишь при волнении, связанное с речью, и может достигать такой степени, что ребёнок умолкает, это, уже называется мутизмом. Логоневроз складывается и на развитие личности дошкольного, школьного возраста. У одних детей под влиянием длительного невроза речи нарастают робость, нерешительность, застенчивость, астенические черты. У других усиливается отгороженность, молчаливость, стремление избегать общения — это псевдошизоидные свойства личности. Третьи становятся очень возбудимыми, импульсивными, драчливыми, агрессивными-это возбудимый вариант невротического формирования личности. Четвертые переполняются навязчивыми сомнениями, тревожной мнительностью, чувством незавершенности действий и другими симптомами тревожно-мнительного варианта затянувшегося невроза. Стоит ли заставлять ребенка избавляться от невротического заикания, если он сам не считает нужным это делать? Нужно испробовать способы давления на ребенка с целью заставить его активно лечиться от заикания. Если же это не получается, то нужно на время оставить его в покое. Если стержнем большинства форм логоневроза является логофобия, то стержнем неврозоподобного речевого синдрома является тахилалия-она причина причин, на нее и направлено все лечение. Чтобы снять тахилалию, нужно принимать соответствующие препараты и обязательно следить за речью (в отличие от лечения пациентов с логоневрозом). Больных логоневрозом лечат психиатры и лечат в основном психотерапевтическими методами, лиц же с неврозоподобными нарушениями речи лечат в первую очередь медикаментозно с обязательными занятиями у логопеда. При логоневрозе необходимо максимально щадящее отношение к ребенку, необходимо всячески отвлекать его от речевого дефекта; при неврозоподобном же нарушении речи следует быть более строгим, требовать от заикающегося выполнять правила речи, следить за ее темпом. Если же будем делать все наоборот, то принесем только вред. Если же ко всем будем относиться одинаково, то кому-то поможем, кому-то нет, а кого-то сделаем тяжким инвалидом. Результат излечения зависит не только от правильной квалификации нарушения речи, не только от адекватного лечения и продуманных занятий с логопедом, но и от личностных особенностей пациента. В случае возникновения заикания в связи с шоковыми и субшоковыми

психическими травмами лечение следует начинать с «режима молчания» (Ю. А. Флоренская, 1949), применяемого в течение 7—10 дней, с последующим постепенным включением речевой деятельности ребенка. При возникновении заикания под влиянием хронической психотравмирующей ситуации необходимо проведение «семейной психотерапии», т. е. психотерапевтической и коррекционной, психологической, педагогической работы с родителями и другими членами семьи (А. И. Захаров, 1976) с целью устранения или сглаживания внутрисемейных конфликтных отношений и коррекции неправильного воспитательного подхода к ребёнку.

В затяжных случаях невротического заикания у детей младшего школьного возраста применяются специальные психотерапии, как индивидуальная, так и групповая, в частности аутогенная тренировка, Эриксоновская терапия (позволяет устанавливать доверительные отношения с малышами), игровая, рисуночная (арт) терапия, сказкотерапия, в ходе которой ребенок изживает страхи, снижается уровень эмоционального напряжения, учится взаимодействовать со сверстниками, достижение свободной и плавной речи, устранение чувства неполноценности, связанного с реакцией личности на дефект речи. Немалое значение в лечении заикания имеют специальная музыкальная ритмика, лечебная физкультура. Невротическое заикание легче преодолевается с помощью групповых занятий (в специализированных детских садах и дневных стационарах), поскольку в группе детей с однотипными расстройствами ребёнок меньше тяготится своим дефектом и уверенно пользуется речью. В связи с возможностью психотравмирующего воздействия на ребенка младшего школьного возраста с невротическим заиканием длительного отрыва от родителей Н. А. Власова считает более обоснованным лечение таких детей в условиях дневного логопедического полустационара.

Многим детям с логоневрозом, заикание приносит даже своеобразную выгоду, прикрывая их малую информированность, ограниченность, примитивность интересов. Такой больной в глубине души знает: вылечат его от заикания, а ему и сказать будет нечего. А что делать, если заикание тяжелое и больной при всех своих усилиях не может от него избавиться? Запасись терпением, настойчивостью и юмором. Многие люди, страдающие нарушениями речи, охотно прибегают к помощи письма. Среди писателей поэтому довольно много заикающихся людей. В настоящее время нет единого взгляда на этиологию заикания.

Профилактические меры. Спокойное и порой юмористическое отношение к своим расстройствам спасает многих больных от ухода в

себя, от фиксации на своих переживаниях и ощущениях. Лечение заикания всегда должно быть комплексным: не комплексное лечение бессмысленно. Комплексность означает, что на заикающегося действуют медики, логопеды, педагоги и, конечно, родители. Если хотя бы одно звено не срабатывает, помочь больному очень трудно.

Литература

1. Психиатрия детского возраста В. В. Ковалев. М. : Медицина, 1979. 608 с.
2. Giret Karen. Letting GO, National Stuttering Association newsletter. July/August, 1996.
3. Буянов М. И. Беседы о детской психиатрии : кн. для учителей и родителей. 2-е изд. М. : Просвещение, 1992. 255 с.

УДК 376.37:373.31

ББК 4457.024.3

ГСНТИ 14.29.01

ВАК 13.00.03

Елена Владимировна Клишко

Студентка 1 курса, магистратура, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

Научный руководитель: Зоя Алексеевна Репина, канд. пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В работе рассматривается коррекция нарушения письма у детей младшего школьного возраста в условиях общеобразовательной школы. Используются следующие методы и формы коррекции: диагностика, анализ литературы, эксперимент, статистическая обработка результатов исследования, интерпретация результатов.

Ключевые слова: коррекция нарушений письма, нарушения письма, младшие школьники, общеобразовательные учебные заведения, дисграфия, письменная речь.

В настоящее время, почти в каждом классе есть дети с нарушениями письма. И хотя, в медицинских картах школы у таких детей не ставится диагноз, который бы не позволял обучаться им в общеобразовательной школе, учителя и логопеды отмечают тот факт, что у таких детей возникают трудности при письме и чтении.

Нарушение письма обозначается термином дисграфия. Дисграфия — это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся

в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций [1].

При нарушении речедвигательного анализатора у ребенка, нарушается и его артикуляция. Основным механизмом нарушения письма является вторичное недоразвитие слуха. Происходит это в результате того, что нарушены артикуляция и общая моторика.

В процессе письма у ребенка активно работают глаза, слух и мелкая моторика, в связи с этим взаимодействие слухового, зрительного и речедвигательного анализаторов приобретают особую важность.

Важным считается тот факт, что слуховой анализатор у ребенка формируется раньше, чем речедвигательный. Когда фонетическая сторона речи полностью сформирована, слуховой анализатор становится функционально самостоятельным. При нарушении речеслухового анализатора страдают височные отделы коры больших полушарий головного мозга.

Речеслуховой анализатор преобразовывает звуки в фонемы, осуществляет выделение последовательности звуков в слова и анализ звукового состава слова.

Письменная речь в отличие от устной является осознанным актом. Со временем это действие у ребенка превращается в навык и автоматизируется.

Дети с нарушениями речи — это дети, у которых возникают отклонения в развитии речи при нормальном слухе и сохранном интеллекте.

В общеобразовательных школах одной из групп детей с нарушениями речи, являются дети с легкой степенью псевдобульбарной дизартрией.

При данной форме дизартрии у ребенка нарушены:

- 1) в незначительной степени моторика артикуляционного аппарата;
- 2) речевые функции, в которых необходимо участие языка,

У таких детей проявляется нечеткость при произнесении звуков. Отличительной чертой является нарушение фонетической стороны речи. При этом, дети с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии обладают хорошим слухом и интеллектом.

Письменная речь не начинается с того, что школьник применяет ее как средство общения или выражение своих мыслей. Первые полтора — два года обучения ребенок учится раскладывать слово на звуки и записывать их в буквах.

Этапами процесса письма являются анализ звукового состава и выделение фонемы.

Коррекцией нарушения письма младших школьников занимались такие авторы, как: Садовникова И. Н., Лалаева Р. И., Логиновой Е. А. разработана методика обследования детей с нарушениями письма.

Стоит отметить, что материал, преподносимый педагогом-логопедом детям, должен соответствовать принципам системности, доступности и личностному подходу. Занятия необходимо проводить в кабинетах, где есть все необходимое для работы с ребенком. Сами занятия должны быть эмоционально-окрашенными и вызывать интерес у школьника.

Основными направлениями в работе педагога-логопеда в общеобразовательной школе являются:

- работа над звукопроизношением ребенка;
- развитие навыков звукового анализа и синтеза;
- развитие фонематического восприятия.

Таким образом, занятия по коррекции письма и чтения должны активизировать мыслительную деятельность детей с нарушениями речи. Эта проблема уже рассматривалась в публикациях специалистов [1].

Литература

1. Лалаева Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов н/Д : Феникс ; СПб. : Союз, 2004.
2. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. М., 1950.

Екатерина Александровна Конева

Учитель-логопед, МБДОУ «Детский сад № 370»; 620039, Россия, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 71; e-mail: mbdoy-370@mail.ru.

**ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА
С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ, ИМЕЮЩИХ РЕЧЕВЫЕ
НАРУШЕНИЯ**

Аннотация. Рассмотрены формы взаимодействия учителя-логопеда с семьями воспитанников, имеющих нарушения речи. Представлены как традиционные, так и нетрадиционные формы работы с семьями, воспитывающими дошкольников с разными речевыми нарушениями.

Ключевые слова: дошкольные логопункты, дошкольная логопедия, дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, развитие речи, учителя-логопеды, логопедическая работа, педагогическое взаимодействие, работа с семьей, семейное воспитание, формы работы.

Актуальность проблемы взаимодействия учителя-логопеда с семьями детей с тяжелыми нарушениями речи обусловлена: во-первых, требованиями, предъявляемые современным законодательством в сфере дошкольного образования; во-вторых, контингентом детей, зачисляемых на логопункты дошкольных образовательных учреждений; в-третьих, особенностями современных семей. Статья 44 Федерального закона N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» четко закрепляет преимущественное право на обучение и воспитание детей за родителями [6]. В ФГОС ДО прописана необходимость обеспечения психолого-педагогические условия, такие как, поддержка родителей в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, *вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность* [5].

Педагоги прошлого и настоящего убеждены, что главными воспитателями ребенка в дошкольном детстве являются родители. Ещё К. Д. Ушинский считал, что родители должны читать педагогическую литературу, а также приобретать знания в общении с педагогами. В. А. Сухомлинский подчеркивал, что задачи воспитания и развития будут успешно решены в том случае, если детский сад будет поддерживать связь с семьей и вовлекать ее в свою работу [1].

В работах Е. В. Каракуловой говорится о необходимости формирования мотивационной готовности родителей к ведению коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с системным недоразвитием

речи, важности формирования у родителей теоретических знаний и практических умений, и навыков коррекции речевых нарушений у детей [3]. В практической деятельности не редко педагоги, в том числе и логопеды, дистанцируются от работы с родителями или сводят общение с родителями к формальному. В то время как именно в семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья скрыт огромный коррекционный и развивающий потенциал.

Формы работы с семьей, которые мы активно используем в своей работе на логопункте можно разделить на традиционные и нетрадиционные. *Традиционная форма* — это *родительские собрания*. Тематика собраний в основном организационная, отражена в годовом плане ДООУ. Чтобы вызвать эмоциональный отклик у родителей, заинтересовать родителей во взаимодействии с детским садом, для создания доброжелательной, домашней атмосферы предлагаются формы проведения родительских собраний в виде чаепития.

Хорошо зарекомендовала себя такая форма взаимодействия с родителями, как проведение *мастер-классов*, рекомендации логопеда сопровождаются показом игр, упражнений, совместной деятельностью.

Следующая традиционная форма работы логопеда с семьей — *индивидуальные консультации родителей*. Тематика консультаций обширна и разнообразна. Это могут быть консультации, на которых присутствуют родители и ребенок или только родители.

Рабочая тетрадь ребёнка с обратной связью логопеда и родителей — это еще одна традиционная форма взаимосвязи. Родители получают в тетрадях домашние задания, а так же могут в свободной форме написать о возникающих трудностях при выполнении заданий. Эта форма позволяет создать доверительные отношения между логопедом и родителями.

В нашем саду в группах оформлен *наглядно-информационный материал* для родителей в виде логопедических стендов, папок с подборкой игр и упражнений, папочек-раскладушек.

Нами внедрены в практическую работу ДООУ и апробированы менее распространённые, нетрадиционные формы работы с семьей. Например, *«Школа для родителей»*. На занятиях мы даем теорию в адаптированной для родителей форме. Целью работы школы — пропаганда педагогических, психологических и логопедических знаний в родительской среде.

Уголок логопеда на сайте МБДОУ — это еще одна новая форма работы. В Уголке логопеда на сайте размещаются рекомендации родителям по работе над лексикой, грамматикой, звукопроизношением. Рас-

полагается наглядность, которую родители могут использовать для речевого развития детей в домашних условиях.

Для родителей проводится *семинар-практикум* «Элементы психомоторной коррекции, как способ развития речи детей» [4]. Это семинар, на котором родители знакомятся с теорией воздействия психомоторной коррекции на развитие речи детей. Мамы и папы с удовольствием учатся выполнять комплекс психомоторных упражнений, для того, чтобы в дома правильно делать рекомендованные детям комплексы.

Мы имеем опыт проведения в ДООУ *Творческих Гостиных*. Например, Литературная гостиная «Расскажи сказку». Когда ребёнок и его родители показывают инсценировку сказки для детей своей группы, в виде пальчикового театра. Еще один пример, это «*Литературный вечер стихов*», на котором родители с детьми заучивают и рассказывают стихотворения.

Так же мы проводим *Мастер-классы* по изготовлению развивающих логопедических игр, которые успешно применяются родителями в домашних условиях.

Проводя коррекционно-развивающую работу по формированию лексики мы выводим детей на *экскурсии*, в сопровождении родителей, приглашаем «*Гостя в группу*». Например, при изучении лексической темы «Профессии» мы приглашаем в группу родителей, которые рассказывают детям о своих профессиях, отвечают на вопросы детей.

Работы в данном направлении ещё много, в наших планах — выпуск газеты ДООУ, создание библиотеки для родителей по вопросам педагогики, библиотеки детской литературы и игротеки. Хотелось бы остановиться на том, что данная многоплановая и многоаспектная работа по взаимодействию с семьями ведется в связке с педагогами, работающими на группах, и при активной поддержке администрации ДООУ. Нас радует, что большая часть родителей из пассивных «наблюдателей» стали активными «помощниками» учителя-логопеда и воспитателей. Мы не останавливаемся на достигнутом, продолжаем искать новые пути сотрудничества с родителями.

Литература

1. Бачина О. В., Самородова Л. Н. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи. М. : ТЦ Сфера, 2009. 64 с.
2. Иванова Ю. В. Дошкольный логопункт: документация, планирование и организация работы. М. : ГНОМ и Д, 2010. 160 с.
3. Каракулова Е. В. Коррекция системного недоразвития речи с учетом формирования эмоциональной сферы у дошкольников : учеб.-метод. пособие / Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т специального образования. Екатеринбург, 2012. 130 с.

4. Конева Е. А., Рудаметова Н. А. Психомоторная коррекция в системе комплексной реабилитации детей со специальными образовательными потребностями. Новосибирск, 2008. 116 с.

5. Приказ М-ва образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) : от 17 окт. 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

6. Федеральный закон от 29 дек. 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

УДК 372.41

ББК 4410.241.3

ГСНТИ 14.29.01

ВАК 13.00.03

Наталья Александровна Кудымова

Магистрант 2 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspi.me.

Научный руководитель: Анна Владимировна Костюк, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ БАЗОВЫХ ЧИТАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ГОТОВНОСТИ К ОВЛАДЕНИЮ ЧТЕНИЕМ

Аннотация. В статье рассматриваются базовые читательские компетенции, которые являются основой для усвоения универсальных учебных действий и читательских компетенций детьми в школе. Приведены данные исследования зрительных функций и фонематических процессов старших дошкольников. Обоснована необходимость проведения коррекционной работы с детьми исследуемой группы по вышеперечисленным направлениям.

Ключевые слова: читательские компетенции, старшие дошкольники, зрительные функции, фонематические процессы, чтение детей, уровни сформированности, обучение чтению.

Дислексии — один из актуальных вопросов логопедии. Среди последних работ, посвященных данному вопросу можно выделить труды А. Н. Корнева, М. Н. Русецкой, Г. В. Чиркиной. Причиной появления нарушений чтения может стать несформированность базовых читательских компетенций.

В современном образовании происходит становление компетентностного подхода, который предполагает не усвоение учеником отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе

[9]. Компетенция — заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке человека, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере [8], в том числе и в чтении.

Анализ Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, Примерной основной образовательной программы начального общего образования показал, что основное внимание уделяется освоению ребенком образовательных областей и универсальных учебных действий. Однако при анализе чтения, как совокупности ее технической и смысловой стороны, опирающейся на знания и умения индивида [3; 4], мы можем утверждать, что при работе по формированию чтения возможно опираться на компетентный подход.

В дошкольном возрасте невозможно говорить о формировании навыка чтения, однако, необходимо осуществлять формирование тех компетенций, которые позволят ребенку полноценно овладеть навыками чтения. Такие компетенции мы рассматривали, как базовые читательские компетенции.

Под базовыми читательскими компетенциями мы понимаем готовность ребенка к успешному овладению навыками технически правильного и осознанного чтения.

На основе четырехкомпонентной модели анализа ключевых компетенций детей О. В. Рябовой [5] мы выделили следующие базовые читательские компетенции:

1) *Компетенции, обеспечивающие визуальное восприятие текста*: способность активно использовать зрительное внимание, зрительную память, зрительное восприятие (восприятие графического знака; опознание графического знака на основе сличения с имеющимися в памяти эталонами; последовательное сканирование графической информации).

2) *Компетенции, обеспечивающие смысловое восприятие текста, его содержания и контекста*: готовность ребенка анализировать и использовать в тексте пространственно-временные представления, способность к восприятию, анализу и пониманию речевого высказывания, сформированность фонематических процессов и лексико-грамматических категорий.

Вышеперечисленные компетенции обеспечивают становление универсальных учебных действий и читательских компетенций у детей в школьном возрасте.

Мы предполагаем, что у детей с нарушениями речи существуют определенные трудности при формировании предпосылок чтения.

По мнению О. Е. Грибовой, анализ недостатков речевого развития должен осуществляться с учетом первичного нарушенного звена в триаде «способность — деятельность — компетенция», что позволит найти адекватные подходы к коррекции речевого нарушения [2].

В ноябре 2016 г. на базе МА ДОУ «Детский сад № 25» г. Верхотурья был проведен эксперимент, целью которого являлось выявление уровня сформированности базовых читательских компетенций у детей подготовительных групп. Было обследовано 24 воспитанника. Все дети посещают занятия логопеда на логопункте и имеют следующие виды логопедических заключений: фонетико-фонематическое недоразвитие речи, общее недоразвитие речи III и IV уровня. Так как с детьми исследуемой группы ведется логопедическая коррекционно-развивающая работа, задачей нашего исследования стало изучение зрительных функций, пространственно-временных представлений и детальное обследование уровня развития фонематических процессов.

При обследовании зрительного восприятия мы использовали задания из пособия: И. А. Смирновой «Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму» [6], а так же разработали дополнительный материал для диагностики, опираясь на задания альбома «Визуальный тренажер» М. Н. Русецкой, Г. В. Чиркиной [1]. При оценке результатов учитывались параметры: скорость, качество выполнения.

Для оценки уровня развития фонематических процессов: фонематического восприятия и фонематического слуха были использованы задания из методического пособия Н. М. Трубниковой [7].

У всех испытуемых было обнаружено недоразвитие зрительных функций. Уровень зрительного анализа и синтеза, произвольного зрительного внимания, объем зрительной памяти снижен у 100% обследованных детей. Способность к сканированию изображений, уровень развития точных прослеживающих движений глаз и глазомера закончили свое формирование лишь у 21% испытуемых.

Испытуемые допускали следующие ошибки: соскальзывание взгляда со строки (33% испытуемых), отсутствие навыка слежения пальцем по строке (12 % испытуемых), у 46 % обследованных детей выявлены ошибки распознавания неполного изображения предмета.

Диагностика уровня развития временных представлений и представлений о системе пространственных координат показала, что только у 12% детей исследуемой группы полностью сформированы данные процессы.

Чаще встречались ошибки определения сторон «справа-слева» (59% всех ошибок), реже испытуемые путали категории «сверху-

снизу», «спереди-сзади» (23% и 18% соответственно). 17 % испытуемых не называют время суток, времена года. У 38% обследованных детей не сформированы представления о последовательности смены времени суток, 54% детей не смогли восстановить последовательность смены времен года.

Исследование фонематического слуха показало, что имеется недоразвитие данных процессов у всех детей обследуемой группы. В 25% случаев фонематический слух нарушен в пределах одного акустического признака, 33% испытуемых не различают на слух два акустических признака, в 42% случаев фонематический слух не сформирован в пределах трех и более акустических признаков.

При исследовании уровня сформированности фонематического восприятия самый низкий результат был получен при определении количества звуков в слове: средний балл 1,7 из 4 возможных. Хотя дети хорошо справлялись с заданием по определению количества звуков в коротких словах, трудности всё же вызывал подсчёт звуков в двух-, трёхсложных словах, сложным показалось задание на определение количества гласных и согласных звуков слова.

Анализируя полученные результаты диагностики можно сделать вывод о незаконченном формировании базовых читательских компетенций у испытуемых. С целью профилактики дислексии следует организовать коррекционно-развивающую работу, направленную на формирование зрительных функций, временных и пространственных представлений, фонематического слуха и восприятия у старших дошкольников исследуемой группы.

Литература

1. Визуальный тренажер. Методика развития и коррекции зрительных функций детей 5—7 лет / Г. В. Чиркина, М. Н. Русецкая. М. : Аркти, 2007. 144 с.
2. Грибова О. Е. Текстовая компетенция: лингвистический, психолингвистический и онтолингвистический анализ : моногр. М. : АПК и ППРО, 2009. 120 с.
3. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учеб.-метод. пособие. СПб. : ИД «МиМ», 1997. 286 с.
4. Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. М. : Просвещение, 1983. 136 с.
5. Рябова О. В. Дисграфия и ключевые учебные компетенции младших школьников // Специальное образование. 2015. № 2. С. 87—95.
6. Смирнова И. А. Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму. СПб. : Детство-пресс, 2007. 57 с.
7. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-метод. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1998. 51 с.
8. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58—64.

9. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] // Эйдос : интернет-журн. 2005. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

УДК 376.37-053"465.00/.07"

ББК 4457.091

ГСНТИ 14.29.29

ВАК 13.00.03

Светлана Вадимовна Куликова

Магистрант I курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

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

ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР К ОВЛАДЕНИЮ ГРАМОТОЙ

Аннотация. Рассмотрены вопросы формирования компонентов готовности к овладению грамотой у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: обучение грамоте, логопедическая работа, обучение чтению, чтение детей, обучение письму, дошкольная логопедия, дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, развитие речи, общее недоразвитие речи.

В момент поступления ребёнка в школу изменяется социальная ситуация его развития, это — важный этап в его жизни, поэтому к началу обучения ребёнка необходимо готовить. На нормативном уровне вопрос подготовки ребенка к школе и планируемые результаты дошкольного образования закреплены в ФГОС ДО. Целевые ориентиры дошкольного образования понимаются как социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка, в т.ч. владение устной речью, умение выражать свои мысли посредством речи, навык построения речевого высказывания при общении, умение выделять звуки в словах, становление предпосылок грамотности. Будущий школьник также проявляет любознательность, задает вопросы, способен к принятию решений, опираясь на знания и умения. Трудности в начале школьного обучения приводят к плохим оценкам, негативному отношению к себе и к учебе, отклонениям в поведении, неприятию в коллективе, утомляемости и неврозам, формированию комплексов.

«Грамота» — это умение читать и писать, а «предпосылка» — предварительное условие, фактор. Таким образом, подготовка детей к обуче-

нию грамоте — это целенаправленный, системный процесс создания условий для подготовки к овладению письмом и чтением.

Нарушения письма и чтения у детей начали изучать в конце XIX в., когда в Европе ввели государственное школьное обучение [2, с. 24]. В России данная проблема изучаются Д. Н. Исаевым, Р. Е. Левиной, Е. А. Логиновой, Е. Н. Российской, И. Н. Садовниковой, Л. Ф. Спировой, Р. И. Шуйфер и др. с XX в. по настоящее время.

Необходимыми условиями для обучения грамоте выделены:

- грамотная и правильная устная речь;
- фонематическая система (способность воспринимать и различать звуки, соотносить их с сохранившимся в сознании звуковыми образами слов, фонематический анализ и фонематический);
- чувство ритма (воспроизведение ритмически организованных элементов) [3, с.12]. Чувство ритма участвует и в процессе чтения (смена ударных и безударных слогов, гласных и согласных звуков), и в процессе письма (согласование слухо-рече-двигательного представления с руко-двигательным), формировании почерка.
- формирование пространственных представлений (форма, величина, местоположение, перемещение объектов относительно друг друга и собственного тела; последовательность букв и звуков в слове);
- координация движений, их пластичность, эргономичность, сформированность графо-моторных навыков и др.

Незрелость этих компонентов может вызвать негативное отношение старших дошкольников к обучению грамоте.

Согласно статистике, количество детей с нарушениями речи в последние годы увеличивается. Самая многочисленная группа из них — дошкольники с общим недоразвитием речи. ОНР понимается как сложные речевые расстройства при сохранном слухе и интеллекте, при этом нарушено формирование всех компонентов речи, её звуковой и смысловой стороны, отмечается позднее появление речи, скудный запас слов, дефекты произношения и звукообразования, аграмматизмы [1, с. 15].

Клинические и психолого-педагогические подходы к пониманию ОНР отмечают, что у детей зрительное восприятие, пространственные представления, мыслительная аналитико-синтетическая деятельность, внимание и память сформированы гораздо хуже, чем у сверстников с нормальной речью. Кроме того, Г. А. Каше, А. А. Докшина, А. Н. Корнев, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Н. В. Нижегородцева и др. доказали, что у детей с ОНР имеет место недостаточная регуляция мышечного тонуса (в т.ч. мимической и артикуляционной моторики), зрительных и моторных функций, значительно

нарушено осознанное владение речью. Поэтому готовность к обучению грамоте у таких детей почти вдвое хуже, чем у нормально говорящих.

Таким образом, формирование, коррекция и развитие нарушенных у детей с ОНР предпосылок готовности к овладению чтением и письмом обуславливает актуальность специально организованной логопедической работы, основными тенденциями которой будут являться следующие направления:

1. Развитие фонематического восприятия (узнавание речевых и неречевых звуков; различие высоты, силы, тембра голоса; различение близких по звучанию слов; дифференциация фонем и слогов).

2. Работа над звукопроизношением и устранение всех его недостатков (искажения, замены, отсутствия звука).

3. Развитие навыков звукового анализа и синтеза; различение звуков; умение определять последовательность звуков в слове, количество слогов, придумывать слова на заданный звук или слог.

4. Обогащение словарного запаса и развитие умения им пользоваться, обучение словообразованию, подбор однокоренных слов.

5. Развитие грамматических навыков (работа над пониманием и употреблением предлогов, трансформация предложений).

6. Развитие связной речи (обучение составлению описательных рассказов, совершенствование навыков пересказа небольших текстов).

7. Развитие мелкой моторики, графических навыков и умений.

8. Развитие чувства ритма, зрительно-пространственной ориентации.

В настоящее время разработаны и широко используются логопедическими практиками различные методические системы обучения грамоте детей с ОНР. Эти методики описывают условия коррекционной работы, порядок и последовательность проведения занятий. Каждая имеет свои особенности, но единым является выработка слогового чтения на основе звуко-буквенного анализа, наиболее полно отражающего закономерности фонетической системы русского языка. Обучение грамоте организуется в разных формах: игра, занятие-спектакль, участие детей в роли учителя и т. д.; используются различные пособия и атрибуты (персонажи, специальные панно, сюжеты сказок, элементы ролевой и дидактической игры, сюжетные картины и т. д.).

Необходимыми условиями формирования готовности к обучению грамоте старших дошкольников с ОНР являются: учет структуры речевого дефекта и индивидуальных особенностей, системный принцип проведения занятий, опора на звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте. Именно тогда многокомпонентный процесс целенаправленного вхождения детей в «языковую действительность» и подго-

товки к обучению грамоте позволит дошкольникам с ОНР без особых трудностей включиться в школьное обучение.

Литература

1. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. СПб. : Детство-пресс, 2006. 144 с.
2. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учеб.-метод. пособие. СПб. : ИД «МиМ», 2014. 286 с.
3. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М. : Владос, 2012. 200 с.

УДК 376.37

ББК 4457.024

ГСНТИ 14.29.01

ВАК 13.00.03

Светлана Владимировна Коробейникова

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 18 комбинированного вида»; 623950, Россия, г. Тавада, Советская ул., д. 64; e-mail: mkdou18@yandex.ru.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДЕТЕЙ — ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ КАЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Рассмотрено внедрение компетентностного подхода в образовательный процесс. Эффективность образовательной деятельности с детьми, имеющими речевые нарушения, значительно повышается при условии конструктивного взаимодействия между участниками образовательных отношений.

Ключевые слова: компетентностный подход, педагогические технологии, школьники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, развитие речи, качество образования.

Актуальный этап модернизации российского образования характеризуется сменой ведущих подходов к проектированию учебно-воспитательного процесса вообще, и коррекционной работы с дошкольниками, в частности. Наиболее значимым, эффективным, действительно адекватным сегодняшним и перспективным задачам коррекционной-образовательной деятельности в дошкольном учреждении нам представляется активно внедряемый в наше образование «компетентностный подход», олицетворяющий инновационный процесс в образовании, который закреплен Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Дошкольный возраст чрезвычайно благоприятен для овладения коммуникативными навыками в силу особой чуткости к языковым явлениям, интереса к

осмыслению речевого опыта, общению. Становление начальной коммуникативной компетенции сегодня становится одним из важнейших приоритетов в работе педагога по развитию речи детей дошкольного возраста. Реализация данной цели предполагает владение речью как универсальным средством общения ребенка с окружающими людьми, свободное владение языком, формулами речевого этикета, умение ориентироваться на особенности собеседника, учитывать условия ситуации, в которой протекает общение.

Компетентностный подход — это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность ребенка действовать в различных проблемных ситуациях.

Компетентность определяется, как «готовность специалиста включиться в определенную деятельность» (А. М. Аронов).

Почему мы остановились именно на этой теме? Потому что в своей образовательной деятельности столкнулись с рядом проблем:

1. Увеличение количества детей, имеющих отклонения в речевом развитии.
2. Недостаточный уровень профессиональной компетентности педагогов по вопросам речевого развития детей.
3. Логопедическая некомпетентность родителей в вопросах речевого развития дошкольников.

Реализация компетентностного подхода к развитию речи детей невозможна без тесного взаимодействия специалистов, педагогов, родителей. Педагог, не знающий методической теории, не гарантирован от ошибочных решений и действий, не может быть уверен в правильности выбора содержания, методических приемов работы с детьми. Без знания объективных закономерностей развития речи, пользуясь лишь готовыми рецептами, педагог не сможет обеспечить должный уровень развития каждого воспитанника.

На протяжении трех лет в нашем дошкольном образовательном учреждении реализуется практико-ориентированный проект, направленный на повышение потенциальных возможностей полноценного речевого развития дошкольников «Логопедические тропинки». В процессе реализации данного проекта проведены консультации, открытые просмотры занятий, мастер-классы, семинары-практикумы, деловые игры, круглые столы с педагогами ДООУ и родителями наших воспитанников по выявленным проблемам на различные тематики. Для взаимного сотрудничества с родителями воспитанников детского сада разработана циклограмма совместной работы по становлению речи детей дошкольного возраста.

В соответствии с современными требованиями, образовательный процесс должен быть технологичным. Проанализировав множество методической литературы по развитию речи, мы остановились на технологии Елены Владимировны Колесниковой «От звука к букве», курс обучения по которой построен на последовательном, поэтапном обучении детей звуковому, звуко— буквенному анализу, обучению чтению и подготовке руки ребенка к письму.

Была определена группа в образовательном учреждении по внедрению данной авторской программы в образовательный процесс в возрасте 2 лет, эксперимент проводился на протяжении 5 лет.

Каждый этап, занятие, тема анализировались. При необходимости нами вносились коррективы как в образовательный процесс, так и в саму технологию. Во-первых, мы изменили последовательность изучения звуков в зависимости от индивидуальных особенностей звукопроизношения детей, поэтому обучение звуковой культуре речи продолжалось вместо одного предполагаемого учебного года — двумя. Но нужно отметить и тот факт, что параллельно с изучением звуков дети научились их не только правильно произносить, но и слышать и определять их в речевом потоке. Во-вторых, ввиду того, что у детей разный уровень усвоения программного содержания, приходилось проводить занятия по подгруппам, изменяя приемы и методы работы, учитывая возможности подгруппы. В-третьих — необходимость помощи родителей и вовлечение их в образовательный процесс. Каждое занятие распечатывалось отдельно на каждого воспитанника, и, проработав материал в детском саду, предлагали родителям закрепить пройденный материал дома. Результаты показывают, что заинтересованность родителей в развитии своего ребенка делает обучение более успешным.

Мы столкнулись с такими проблемами как: неумение логически последовательно, грамотно строить предложения, и, следовательно, четко и ясно высказать свою мысль, имея достаточный словарный запас; неумение слушать и слышать собеседника, что является необходимым условием формирования коммуникативной компетентности. Изучив технологию группового сбора, которая направлена на решение перечисленных проблем, мы стали активно внедрять в свою образовательную деятельность.

Педагогические наблюдения показывают, что выбранные технологии, учет возрастных и индивидуальных речевых возможностей детей, последовательность, системность, конструктивное взаимодействие всех участников образовательного процесса приводят к качественному результату. Воспитанники стали добрее и отзывчивее, научились свободно общаться, выслушивать друг друга, даже застенчивые дети

начали делиться своими мыслями и переживаниями, могут кратко и четко оформить связные речевые высказывания, следуют правилам ведения речевого диалога, имеют высокий уровень словарного запаса. Повысилась познавательная активность.

Литература

1. Колесникова Е. В. Программа «От звука к букве. Обучение дошкольников элементам грамоты». М. : Ювента, 2007.
2. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании [Электронный ресурс] // Эйдос : интернет-журн. 2005.

УДК 376.37-053"465.00/.07"

ББК Ч457.091

ГСНТИ 14.29.29

ВАК 13.00.03

Татьяна Владимировна Куторова

Магистрант 1 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspi.te.

Научный руководитель: Нина Владимировна Обухова, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

КОРРЕКЦИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. Рассмотрено логопедическое изучение особенностей коррекции лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников с дизартрией. Используются следующие методы: теоретический анализ и обобщение научной литературы по проблеме исследования; анализ анамнестических данных; изучение документации; наблюдение; констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты; методы математической обработки результатов исследования.

Ключевые слова: дизартрия, старшие дошкольники, лексико-грамматические средства, языковые средства, дошкольная логопедия, дети с нарушениями речи, нарушения речи, развитие речи.

Умение грамотно, красиво говорить помогает ребёнку в любой ситуации моментально и непринуждённо наладить общение с детьми и взрослыми, а между тем число детей страдающих речевыми нарушениями увеличивается, что определило актуальность исследования (Л. Т. Журба, Е. М. Мастюкова и другие).

Лексико-грамматической строй речи (ЛГСР) включает в себя словарь и умение правильно использовать его, в соответствие с правилами

русского языка выстраивать предложения, а в дальнейшем правильно и точно излагать свои высказывания.

А. Н. Гвоздев писал: «Предложение в развитии детской речи играет огромную роль. Представляя собой, известное высказывание, сообщение, оно является основной единицей речи как орудия мышления и общения». Поэтому своевременное формирование, а затем развитие ЛГСЯ — главное требование для всестороннего развития ребёнка.

Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова, Г. В. Чиркина и др. отмечают, что у детей с лёгкой формой дизартрии не наблюдается выраженных параличей и парезов, но моторика у них развита недостаточно и поэтому они отстают от сверстников в ловкости и точности артикуляционных движений, а из-за этого задерживается развитие речи. Следовательно, дошкольники затруднены в социальной адаптации.

Коррекционная работа по развитию ЛГСР в дошкольном возрасте является предпосылкой к успешной адаптации в школе и подготовкой к усвоению школьных навыков. Эта проблема уже рассматривалась в публикациях специалистов [1].

При проведении логопедического обследования, использовались рекомендации Н. М. Трубниковой и иллюстрационный материал О. Б. Иншаковой. Для оценки результатов была введена пяти бальная система на основе системы предложенной Колесниковой.

Проведенный констатирующий эксперимент позволяет сформулировать следующий вывод: 1. Изучение состояния речевых и неречевых процессов позволило определить структуру речевого дефекта и клинический диагноз (ОНР + дизартрия). 2. Выявлены особенности ЛГСР у детей с дизартрией: расхождение объёма активного и пассивного словаря; бедность и ограниченность активного словаря; неточное употребление многих слов; трудности различения грамматических форм слова; нарушения в словообразовании и словоизменении. А так же неумение структурировать словосочетания и предложения, распространять простые предложения в сложные, структурировать словосочетания и предложения, составлять предложения, рассказы, пересказы. 3. Определён характер взаимосвязи развития ЛГСР с состоянием неречевых и речевых процессов у старших дошкольников с дизартрией. Он выражается в том, что, чем выше развитие моторики, звукопроизношения, слоговой структуры слова, фонематического слуха, звукового анализа, тем лучше у них развит ЛГСР. Имеется закономерность развития между всеми компонентами речи: при нарушенном звукопроизношении формируются неправильные кинестетические ощущения, которые приводят к нарушению акустического образа звуков, в результате чего, неправильными становятся и операции звукового анали-

за, следовательно, происходит дальнейшее недоразвитие лексического и грамматического строя речи. 4. В ходе констатирующего эксперимента были выявлены две подгруппы детей с дизартрией. Первая — это дети, у которых моторное развитие развито лучше, чем речевое ($M > P$). Вторая подгруппа — дети, у которых моторное развитие ниже, чем речевое ($M < P$). По литературным источникам речевой онтогенез базируется на психическом развитии, следовательно, развитие моторной сферы должно превышать речевое развитие и в этом случае вторая подгруппа является атипичной (парадоксальной).

Появление второй подгруппы (атипичной) с нашей точки зрения объясняется тем, что дети занимаются с логопедом уже третий год и многие речевые нарушения скорректированы. Однако при тщательном логопедическом изучении вскрываются лексико-грамматические нарушения. Это свидетельствует о принадлежности детей к четвертому уровню речевого развития описанного Т. Б. Филичевой.

Для проведения формирующего эксперимента все дети были разделены на две группы: контрольную и экспериментальную (КГ и ЭГ). С КГ работа по коррекции ЛГСЯ проводилась по традиционной методике коррекции речи (Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной). В работе с ЭГ детей дополнительно учитывались методики Алексеевой М. М., Яшиной Б. И., Бородич А. М. по развитию речи детей дошкольного возраста; коррекционная работа проводилась на индивидуальных занятиях, в малых подгруппах и в режимных моментах включая в себя специально подобранные упражнения по развитию ЛГСР (упражнения по развитию лексики, навыков словообразования, навыков словоизменения и работа над родственными словами).

После чего был проведен контрольный эксперимент, в ходе которого было выявлено следующее:

1. Анализ результатов экспериментальной и контрольной группы до и после обучающего эксперимента наглядно свидетельствует об эффективности проведенной работы по коррекции лексико-грамматических средств языка.

2. Специально применяемые упражнения, приёмы и методы, определенные в систему занятий, дают вполне ощутимый положительный результат. Низкий уровень положительной динамики можно объяснить тем, что испытуемые систематически пропускали занятия, не выполняли домашнее задание, а так же пассивное участие родителей в работе, короткий срок обучения.

3. Чем лучше у детей сформирована моторная база (1 подгруппа), тем более они «пластичны» в коррекции. Дети первой подгруппы имеют

улучшения по большому количеству показателей, т. е. лучше поддаются коррекции.

Результаты контрольного эксперимента показали эффективность использованного в ходе обучающего эксперимента комплекса мероприятий и подхода в обучении с учётом индивидуальных возможностей дошкольников.

Литература

1. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) : учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. СПб. : СОЮЗ, 2000. 192 с.

УДК 376.2:373.31

ББК 4458.024.3

ГСНТИ 14.29.31

ВАК 13.00.03

Екатерина Владимировна Крохалёва

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

Научный руководитель: Татьяна Рашитовна Тенкачева, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ НАВЫКА ПИСЬМА ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Аннотация. В статье рассмотрены особенности изучения навыка письма обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Представлено экспериментальное исследование данной категории детей.

Ключевые слова: навык письма, младшие школьники, нарушения опорно-двигательного аппарата, дети с двигательными нарушениями.

В работах отечественных и зарубежных ученых, таких как Л. С. Выготский, А. Н. Корнев, А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова и другие, навык письма представлен как достаточно сложный многоуровневый процесс речевой деятельности, в котором принимают непосредственное участие следующие анализаторные системы: речеслуховая, речедвигательная, общедвигательная и зрительная.

По данным Л. А. Даниловой, И. В. Ипполитовой, Е. М. Мастюковой и др. обучающиеся с НОДА (нарушения опорно-двигательного аппарата) имеют множественные нарушения как устной, так и пись-

менной речи, которые обусловлены органическим поражением центральной нервной системы.

В основе нарушения навыка письма лежат не только трудности формирования собственно языковой системы (несформированность фонематической системы, недостаточность лексико-грамматического строя языка и другие нарушения) (Б. Г. Ананьев, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина), но и нарушения в работе анализаторных систем и опорно-двигательного аппарата. Особую трудность в освоении навыка письма испытывают обучающиеся с НОДА, имеющие нарушения генетического происхождения, органические повреждения головного мозга и различные травмы опорно-двигательного аппарата [1].

Актуальность выбранной нами темы определяется тем, что проблема организации и определения содержания логопедической работы по преодолению трудностей освоения навыка письма обучающимися младшего школьного возраста с НОДА в современных условиях требует особого внимания.

С целью изучения уровня освоения навыка письма обучающимися младшего школьного возраста с НОДА нами было организовано экспериментальное исследование, которое проводилось на базе ГКОУ СО «Школа-интернат №17» города Екатеринбурга. В исследовании приняло участие 24 обучающихся вторых-четвертых классов с НОДА.

Схема обследования состояла из следующих блоков: сбор анамнестических данных о ребенке; исследование состояния латералиты и пространственной ориентировки; исследование состояния двигательной функции руки и состояния слухо-моторных координаций; исследование звукопроизношения; исследование навыка письма (письмо букв, слогов, диктант, списывание с печатного текста, списывание с рукописного текста) [2].

При обследовании было выявлено, что у обучающихся преобладают уровни сформированности латералиты и пространственной ориентировки ниже среднего и низкий, что составляет 49 % в целом. Средний уровень отмечается в 21 %; уровень выше среднего в 17 %. Высокий уровень представлен лишь в 13 %.

Обследование состояния двигательной функции руки и состояния слухо-моторных координаций показало, что у испытуемых преобладают уровни ниже среднего и низкий, что составляет 57 % в целом. Средний уровень отмечается в 21 %; уровень выше среднего в 20 %. Высокий уровень представлен лишь в 2 %.

При обследовании состояния звукопроизношения, было выявлено, что преобладают уровни ниже среднего и низкий, что составляет 54 %

в целом. Средний уровень отмечается в 23 %; уровень выше среднего в 23 %. Высокий уровень отсутствует.

Таким образом, можно сделать вывод, что результаты обследования обучающихся с НОДА показали, что у всех испытуемых имеются нарушения ручной моторики, что проявляется в нарушении точности, быстроты и координации движений. Язык напряжен, движения нескоординированы, у троих обучающихся проявляется саливация. Движение органов артикуляционного аппарата ограничено. Это оказывает влияние на произнесение звуков, переключаемость движений.

Навык письма представлен уровнями ниже среднего и низким, что составляет 51 % в целом. Средний уровень отмечается в 27 %; уровень выше среднего в 17 %; высокий уровень в 5 %.

Отмечаются ошибки воспроизведения графически сходных букв — оптические ошибки (и-ш, и-ц, л-м, п-т). Выделенные ошибки отмечаются у 13 обучающихся (54 % испытуемых).

Замены и смещения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков:

- звонких и глухих согласных (дождик — дошдик, гладкой — глаткой, бежать — пежать) — 16 обучающихся (67 % испытуемых);
- свистящих и шипящих согласных (ас — аш, шази — сажи) — 3 обучающихся (12 % испытуемых);
- аффрикатов и их компонентов (дождик — доздик, расцвели — раствили) — 13 обучающихся (54 % испытуемых).

Моторные ошибки проявляются в лишних элементах при воспроизведении букв, недописывании отдельных элементов букв. В работах присутствуют смешения оптически сходных букв, неточность передачи графического образа буквы, неправильное начертание букв. Указанный вид ошибок отмечается у 18 обучающихся (75 % испытуемых).

Зрительно-пространственные ошибки представлены в виде зеркальности букв (7 обучающихся — 29 % испытуемых).

Ошибки звукового анализа и синтеза также представлены в работах, это пропуски букв, вставки букв, перестановки букв (построил — пострл, летний — летий, болоте — блоте, желтые — желтыые, туски — тусеки). Выделенные ошибки отмечаются у 15 обучающихся (62 % испытуемых).

При анализе письменных работ обучающихся также отмечена неоднородность нарушений письма. Характерно сочетание тех или иных видов ошибок, что подтверждает необходимость коррекционной работы с данной категорией обучающихся.

Таким образом, можно сделать вывод, что полученные результаты обследования показывают низкую сформированность навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с НОДА.

Литература

1. Левина Р. Е. Нарушение чтения и письма у детей // Хрестоматия по логопедии. М. : ВЛАДОС, 2001. 423 с.
2. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под общ. ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. — М. : В. Секачев, 2008. 128 с.

УДК 376.37-053"465.00./07"

ББК 4457.091

ГСНТИ 14.29.29

ВАК 13.00.03

Анна Александровна Кутькова

Студентка магистратуры 1 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspi.me.

Научный руководитель: Зоя Алексеевна Репина, канд. пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ материалов по расстройству интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста с нарушением речи, т.к. человек должен обладать грамотной речью. Рассмотрены такие компоненты как темп, ритм, интонационная выразительность речи, паузирование, логическое ударение.

Ключевые слова: дизартрия, интонации, интонационная выразительность, дошкольная логопедия, дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, развитие речи.

Значение интонационной выразительности и формирование просодической стороны речи рассматривали такие исследователи такие как: Ю. А. Флоренская, Н. А. Власова, Н. С. Самойленко и др. Они подчеркивают общепедагогическое влияние просодики на развитие в просодической сфере человека болезненных отклонений. Просодика влияет на интеллектуальное, моральное, эстетическое физическое воспитание ребенка. Особенности онтогенеза интонационной стороны речи указаны в работах: Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Гвоздева, В. В. Гербовой, О. С. Ушаковой и др.

Особенности формирования интонационной стороны речи у детей как при нормальном речевом развитии, так и при различных речевых наруше-

ниях помогают использовать эти знания на практике, находить методы и приемы формирования интонационной стороны речи у детей [2].

Интонационная сторона речи — это основное фонетическое средство речевого высказывания, совокупность просодических компонентов, которые участвуют в членении и речевом потоке передавая смысл сообщения.

Интонационная выразительность речи включает следующие компоненты:

Тембр, темп, ритм, мелодику, силу голоса, паузу, логическое ударение, фразовое ударение и т. д. [4].

В процессе детального и глубокого обследования детей выявляется нарушение интонационной стороны речи. Если вовремя не заниматься исправлением, то это может привести к вторичным и третичным последствиям — стойким типологическим функционально-значимым просодико-интонационным ошибкам. К таким ошибкам относят:

– нарушение чтения; нарушение письма; нарушение овладения математикой; сложность овладением навыкам межличностного взаимодействия; трудность в усвоении норм социального поведения; сложность формирования эмоционально-волевых процессов; расстройства коммуникативной деятельности, поскольку нарушаются функции интонации: фонетическая, смысловоразличительная, синтаксическая и эмоционально — экспрессивная [3].

При разных формах дизартрии имеются характерные голосовые нарушения. При бульбарной дизартрии наблюдается слабость, глухость, истощаемость голоса, а при псевдобульбарной дизартрии имеют место недостаточная сила голоса, охриплость в сочетании с назализацией. При гиперкинетической (подкорковой) дизартрии отмечается голосовые нарушения от резкого, напряженного, хриплого голоса до затухающего, переходящего в шепот. С мозжечковой дизартрией у детей расстройства просодики выражается и наблюдается в трудности подчинить речевой поток интонационным ударениям, в результате чего речь имеет послоговой, «скандированный» характер (нарушается ритм речи), страдает мелодика речи, присутствуют лишние паузы происходит повышение тона на ударном гласном. Речь звучит напряженно, невнятно.

У детей со стертой дизартрией происходит процесс нарушения интонационной стороны речи, процесс восприятия и воспроизведения интонационных структур, особенно ритма и логического ударения (Л. В. Лопатина, Л. А. Позднякова). В основе лежит дефект нарушения восприятия, и дифференциации интонационных компонентов (Е. Ф. Архипова). Голосовые нарушения проявляются в слабой выразительно-

сти, отсутствии голосовых модуляций, недостаточной силе, обусловленные парезами мышц языка, неба, голосовых складок и глотки (Е. М. Мастюкова) [3].

Очевидно, что в коррекционной работе с детьми с дизартрией развитию интонационной выразительности речи уделяется недостаточно внимания. В основном логопеды занимаются исправлением звукопроизношения и формированием лексико-грамматического строя речи.

Задача воспитания интонационной стороны речи заключается в том, чтобы учить детей изменять голос по высоте и силе, менять темп и тембр речи, пользоваться паузами, логическим ударением, осознанно и точно, выражать свои и авторские мысли, чувства и настроения.

Для более эффективной работы по формированию интонационной выразительности педагог должен уметь правильно использовать интонационные средства выразительности и в собственной речи. Речь педагога должна служить образцом для подражания.

Проведению работы по формированию интонационной стороны речи у детей с дизартрией предшествуют ритмические упражнения. Эти упражнения помогают и подготавливают к восприятию интонационной выразительности, создают предпосылки для усвоения логического ударения, правильного членения фразы. Как правило, работа над ритмом проводится в двух направлениях: восприятие и воспроизведение различных ритмических структур.

Таким образом, работу по развитию и формированию интонационной стороны речи у детей целесообразно проводить последовательно, в два этапа:

- 1) развитие навыков использования интонации в собственной речи;
- 2) формирование навыков восприятия интонации.

На первом этапе решаются следующие задачи: знакомство детей с разнообразием интонаций выразительности речи, которое достигается изменениями высоты, тембра, модуляции голоса, силы; показывается, что интонация придает речи эмоциональную окраску, помогает выразить чувства; обучают детей различным видами интонации и средствами их обозначения; обучают различать разнообразные интонационные структуры в импрессивной речи.

По мнению Л. И. Беляковой, Н. Н. Волосковой работа над голосом предполагает:

- формирование мелодических характеристик голоса;
- развитие силы и динамического диапазона голоса;
- формирование навыков рациональной голосоподачи и голосоведения [1].

Дошкольникам предлагается в игровой форме произнести звуки высоким и низким голосом, используя для этого различные игровые упражнения.

Логопедическая работа заключается в том, чтобы обучить детей смене высоты голоса, придавая ему различную эмоциональную выразительность. Работа начинается с проговаривания гласных звуков, затем на материале автоматизированных рядов, слов, словосочетаний, фраз. Чем младше ребенок, тем в большей степени работа над голосом должна идти по принципу подражания.

Основная задача второго этапа работы: формирование интонационных структур в экспрессивной речи.

На этом этапе проводится формирование различных интонационных структур, а также их дифференциация в экспрессивной речи.

Для формирования интонационной выразительности в экспрессивной речи используются следующие подготовительные упражнения: упражнения для развития силы и высоты голоса, развития его гибкости, постепенного расширения диапазона голоса, модуляции.

Также проводится работа по интонационной выразительностью повествовательного предложения, где большое внимание уделяется выделению ударного слога и работе над ритмикой слова. В процессе работы над интонационной выразительностью вопросительного предложения детям показывается, что при воспроизведении вопросительной интонации голос резко повышается на слове, несущем фразовое или логическое ударение. В процессе работы над интонацией восклицательного предложения детям показывается, что при восклицательной интонации голос значительно повышается на логически главном слове предложения, затем несколько понижается.

Дифференцированная работа интонационных структур предложений в экспрессивной речи проводится на материале диалогов, считалок, сказок, игр-инсценировок, разыгрываемых по ролям. Дети учатся подражать голосам, интонациям героев.

У детей с дизартрией интонационные возможности речи характеризуются рядом особенностей: нечетким воспроизведением и восприятием мелодических рисунков фраз, логического ударения, ритмических и слогоритмических структур, неправильным употреблением словесного ударения, ограниченными возможностями голоса, а также некоторыми изменениями в темпоритмической организации речи. Использовать силу голоса при произведении текста являются следствием недостаточной практики обучения.

Литература

1. Белякова Л. И., Волоскова Н. Н. Логопедия. Дизартрия. М. : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2009. 287 с.

2. Дудко Я. О. Проблема необходимости обучения интонационной выразительности речи детей с различными речевыми нарушениями // Специальное образование. 2015. № 11. С. 102—105.
3. Ларина Е. А. Анализ особенностей интонационной стороны речи у детей с различными нозологическими формами речевой патологии // Вектор науки ТГУ. 2011. № 4. С. 169—172.
4. Максаков А. И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников : пособие для педагогов дошкольных учреждений. 2-е изд. М. : Мозаика-Синтез, 2005. 64 с.

УДК 376.37
ББК Ч457.026

ГСНТИ 14.29.01

ВАК 13.00.03

Нина Леонтьевна Лаевская

Учитель-логопед, МБДОУ «Детский сад № 548»; 620010, Россия, г. Екатеринбург, ул. Инженерная, 67а; e-mail: <http://548.tvoysadik.ru/feedback>.

Ирина Ивановна Сапелкина

Музыкальный руководитель МБДОУ «Детский сад № 548»; 620010, Россия, г. Екатеринбург, ул. Инженерная, 67а; e-mail: <http://548.tvoysadik.ru/feedback>.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТНР

Аннотация. Раскрыта целесообразность использования метода проекта в коррекционной работе с детьми с ТНР. Обобщен опыт практического межперсонального взаимодействия педагогов по реализации конкретных проектов.

Ключевые слова: логопедия, дети с нарушениями речи, нарушения речи, развитие речи, тяжелые нарушения речи, педагогические технологии, проектная деятельность, метод проектов, коррекционная работа.

Одним из условий повышения качества образования детей с ТНР является совершенствование методов коррекционного обучения и воспитания, посредством внедрения новых образовательных технологий в соответствии с ФГОС ДО. Современные педагогические технологии в дошкольном образовании направлены на реализацию государственных стандартов. Совершенствуя коррекционный процесс мы в своей педагогической деятельности опираемся на ряд технологий, которые позволяют оптимизировать процесс овладения детьми с ТНР навыками речевой практики. Педагоги пришли к целесообразности внедрения в коррекционный процесс метода проектов как одной из эффективных технологий взаимодействия учителя-логопеда, музыкального руководителя и воспитателей в условиях логопедической группы.

Основная деятельность педагогического коллектива в логопедической группе строится на проектной основе и это способствует плодо-

творной, творческо-поисковой деятельности. В логопедической группе детского сада проекты планируются по тематике, связанной с прохождением лексических тем, рекомендованных программой по коррекции речи для детей с ТНР.

Проектная деятельность рассматривается как системный компонент образовательного процесса, позволяющий построить его на принципах проблемного и деятельностного подходов, лично ориентированного обучения. Метод проектов является способом достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая завершается реальным практическим результатом, (праздник, утренник) представленным тем или иным образом.

Одним из начальных этапов работы по внедрению технологии проектной деятельности стал творческий проект *«Вместе с солнышком пойдём»*, где дети проявили свою самостоятельность, активность, инициативу, высказали оригинальные идеи на образовательных мероприятиях. Была организована галерея детских рисунков. Формами работы были представлены все виды деятельности: игровая, познавательная, исследовательская, музыкальная, театрализованная, изобразительная и продуктивная. Во время подготовки к проекту совместно с родителями было изготовлено большое количество атрибутов, которые используются в ДОУ. При проведении презентации проекта мы пришли к выводу, что проектная деятельность важна тем, что отражает интересы детей. В процессе дальнейшей работы по реализации проектов использовались формы профилактической работы по основам безопасности. Ярким примером явился межгрупповой, педагогический проект *«Учимся жить в безопасности»*, где дети в активной игровой форме усваивали элементарные правила поведения на улице, в транспорте, в природе и дома, на мероприятии они являлись не пассивными слушателями, а активными участниками игрового действия. Дети практически освоили способы безопасного взаимодействия с растениями, животными, обучались умению действовать с потенциально опасными предметами домашнего обихода с соблюдением мер предосторожности. Были проведены познавательные беседы, обсуждали пословицы и поговорки, отгадывали загадки. Результатом этого проекта явилось то, что дети стали больше проявлять интереса к данной теме, были сформированы у каждого ребенка правила поведения в экстремальных ситуациях.

В последнее время стало больше времени уделяться событиям Великой Отечественной Войне (ВОВ) и ветеранам войны. Это формирует мотивационную сферу для сбора и сохранения материала о великом подвиге советских воинов. Серия образовательных проектов нескольких лет была объединена основной проблемой: сохранение памяти о

ВОВ. В этом цикле были реализованы следующие проекты: «*Мы будем помнить...*», «*Спасибо за Победу!*», «*Мы знаем, мы помним*».

Иногда серия образовательных мероприятий была объединена основной темой. Например, природа, природные явления, жизнь растений. Дети учились устанавливать причинно-следственные связи между природными явлениями; на занятиях художественно-эстетического цикла дети знакомились с произведениями писателей, поэтов. Взаимодействие в проектах способствовало развитию интереса детей к художественной литературе, пополнению литературного багажа сказками, стихотворениям, загадками считалками, скороговорками. Интегрированные музыкальные занятия способствовали развитию навыков танцевальных движений, умению выразительно и ритмично двигаться в соответствии с разнообразным характером музыки, передаче в танце эмоционально-образного содержания. Взаимодействие с музыкальным руководителем формировало навыки художественного исполнения различных образов при инсценировании песен, театральных постановок. Дети охотно и с увлечением участвовали в решении проблемных ситуаций, долго вспоминая и делясь впечатлениями, не только друг с другом, но и со всеми окружающими, в том числе и родителями.

В проекте «*Осенняя сказка*» дети закрепили представление о сезонных изменениях в жизни животных, растений. Сформировались навыки совместной деятельности: в группе, в паре. Так же овладели выразительными движениями (мимикой, жестами, пантомимикой). Познавательный — исследовательский проект «*От семени к ростку*» помог сформировать у детей практические представления о росте и развитии растений.

Проект «*По страницам сказов П. П. Бажова*» помог развить познавательную деятельность, расширить кругозор детей, приобщить к культуре и быту народов Урала, к словесному искусству, в том числе развивать художественное восприятие и эстетический вкус. Тема Урала и путешествий перешла в следующий проект: «*Путешествие по Уралу*». Результатом этих проектов стало расширение представления детей об истории Урала, о его природных богатствах; воспитание любознательности, любви, интереса к родному краю, чувства патриотизма. Дети вместе с родителями готовили мини-проекты о своих путешествиях по Уралу. Практические знания от впечатлений об увиденном дети смогли выразить в своих презентациях. Итогом работы над данным проектом стала фотовыставка «*Большое путешествие по Уралу*», которая была представлена не только в МБДОУ, но и в филиале Чкаловский «Библиотечного центра Екатеринбург».

Проект «Семейное путешествие по миру»-вызвал огромный интерес детей, родителей и педагогов.

Внедряя проектный метод, нами использовались следующие формы работы:

- организация выставок рисунков и поделок, изготовленных совместно с родителями;
- игры, беседы;
- организация тематических вечеров;
- организация библиотеки для родителей с литературными произведениями, специальной литературой;
- презентации с использованием мультимедиа.

Проекты помогли систематизировать и конкретизировать работу каждого участника проекта, четко определяя необходимый объем содержания, формы и методы работы каждого участника.

Работа над проектами научила самостоятельному поиску детей (спросить у родителей; в книге; по телевизору; в интернете), открытию и усвоению нового.

Эффективное использование данной образовательной технологии привело к отчетливым позитивным изменениям в формировании речевых компетенций детей : развитию коммуникативных навыков, культуры общения, умение кратко и доступно формулировать мысли, добывать информацию из разных источников. Взаимодействие в процессе работы над проектами способствовало созданию языковой среды, стимулирующей возникновение естественных потребностей в общении.

Подведение итогов проектной деятельности стало создание книги «От четырех до семи (Говорят дети)». Это творческий продукт совместной деятельности всех участников образовательного процесса: детей, родителей и педагогов.

В результате системного и комплексного применения данной технологии была сформирована библиотека познавательной литературы по возрасту и темам; были оформлены фотоальбомы, проведена серия выставок совместного детско-взрослого творчества; организованы мини-музеи по теме проекта (камнерезное искусство Урала; музей П. П. Бажова; «Страны и народы», и др.); совместно с родителями создана видеотека детских праздников и развлечений.

Опыт внедрения технологии проектной деятельности был представлен на Всероссийский творческий конкурс «Талантоха», в номинации «Педагогические проекты». Практическое применение проектной деятельности уже рассматривалось в публикациях специалистов [1].

Литература

1. Тимофеева Л. Л. Проектный метод в детском саду. СПб. : Детство-пресс.

Светлана Владимировна Латникова

Студентка 4 курса, Уральский государственный педагогический университет, 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspi.me.

Научный руководитель: Наталья Михайловна Трубникова, канд. пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕЧЕВЫХ
И НЕРЕЧЕВЫХ ФУНКЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ
С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ**

Аннотация. Рассмотрена взаимосвязь сформированности неречевых и речевых функций у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией. Было проведено логопедическое обследование, в результате которого была доказана тесная связь данных функций.

Ключевые слова: дошкольная логопедия, дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, псевдобульбарная дизартрия, развитие речи, речевые функции, неречевые функции.

В настоящее время в дошкольном возрасте все чаще встречается речевое расстройство — дизартрия. Среди различных форм данной патологии распространена псевдобульбарная дизартрия. При этом нарушении у дошкольников наблюдается повышение мышечного тонуса в артикуляционной мускулатуре, ограничение движений органов артикуляционного аппарата, слюнотечение, нарушение дыхания, жевания, иногда глотания. Речь у ребенка смазанная, малопонятная, голос глухой, немодулированный.

В связи с тем, что при дизартрии происходит поражение центрального отдела речевого аппарата, нарушается и иннервация мышц артикуляционного аппарата. При этом наблюдаются нарушения формирования моторных функций в общей моторике и мелкой, в лицевой мускулатуре, артикуляции. В связи с нарушением артикуляции звуков у детей неправильно формируется фонематический слух, а как следствие и фонематическое восприятие, что приводит к трудностям освоения чтения и письма.

Взаимосвязь речевых и неречевых функций, как актуальная проблема современности, интенсивно изучается в практическом и теоретическом аспектах научной литературы. В отечественной логопедии данный вопрос рассматривали в своих работах А. А. Леонтьев,

А. Р. Лурия, И. П. Павлов, М. И. Кольцова и др. Они считали, что при овладении двигательными умениями и навыками, развивается и координация движений. Формирование движений происходит при участии речи. Точные динамические упражнения туловища, головы, ног, рук подготавливают к совершенствованию движений органов артикуляционного аппарата.

Также в научной литературе отмечена тесная взаимосвязь становления мелкой моторики и развития речи. И. М. Кольцова говорит, что формирование речевых зон совершается под влиянием импульсов, поступающих от пальцев рук [Кольцова, 2013, с. 36]. Развитие мелкой моторики способствует активизации моторной и речевой зон коры головного мозга, и, как следствие, происходит улучшение речевых функций.

Для подтверждения данной теории был проведен эксперимент на базе детского сада №452 г. Екатеринбурга с детьми младшей группы в период с ноября по декабрь 2016 г. Изучив речевые карты, заполненные логопедом, рекомендации логопеда были выбраны из всей группы 10 человек с псевдобульбарной дизартрией. Дети в возрасте от 4 до 5 лет, посещают логопедическую группу первый год. Программу данного сада усваивают.

Логопедическое обследование включало в себя 3 блока:

1) Ориентировочный.

Задачи этапа: сбор анамнестических данных, выявление предварительных данных об индивидуально-типологических особенностях обучающегося.

2) Диагностический.

На данном этапе проводилось само обследование речевых и неречевых функций.

3) Аналитический.

Задачей этапа являлось интерпретация полученных данных и заполнение речевых карт.

Исследование неречевых и речевых функций проводилось на материале методической литературы Е. Ф. Архиповой, Н. В. Нищевой, З. А. Репиной, Н. М. Трубниковой.

Схема исследования неречевых функций состояла из следующих разделов:

- исследование общей моторики;
- исследование произвольной мелкой моторики;
- исследование анатомического состояния органов артикуляционного аппарата;
- исследование моторики органов артикуляционного аппарата;

- исследование динамической организации движений артикуляционного аппарата;
 - исследование мимической мускулатуры.
- Речевые функции исследовались следующим образом:
- исследование слоговой структуры слова;
 - исследование фонематического слуха;
 - исследование фонематического восприятия;
 - исследование активного и пассивного словаря;
 - исследование грамматического строя языка;
 - исследование состояния связной речи.

В процессе анализа полученных результатов обследования использовалась адаптированная пятибалльная система, разработанная А. М. Быховской и Н. А. Казовой [2, с. 160].

По завершению эксперимента были проведены анализ и систематизация результатов, полученных при обследовании.

По результатам диагностики была выявлена следующая закономерность: у 100% испытуемых нарушения общей и мелкой моторики отражались на артикуляционной моторике. При этом, нарушения моторики артикуляционного аппарата влияли на качество звукопроизношения, а звукопроизношение — на сформированность фонематических процессов, которые нарушены в большей степени.

Таким образом, можно отметить, что отставание в развитии неречевых функций отразилось в сформированности речевых функций (средний балл в 2 раза ниже, чем у неречевых функций). Отсюда следует вывод, что неречевые функции являются базой для формирования речевых функций и если первые нарушены, следовательно, вторые будут иметь более грубое нарушение, что и было подтверждено результатами обследования.

Обобщая все вышесказанное, необходимо отметить, что наличие нарушений неречевых функций у обучающихся с псевдобульбарной дизартрией, убеждают в том, что дошкольникам необходима индивидуальная комплексная коррекционная работа, включающая в себя не только работу по коррекции речевых функций, но и развитие моторной сферы.

Литература

1. Кольцова М. М. Ребёнок учится говорить. М. : Сов. Россия, 1979. 160 с.
2. Количественный мониторинг общего и речевого развития детей с ОНР / авт.-сост. А. М. Быховская, Н. А. Казова. СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013. 36 с.

Олеся Владимировна Левина

Учитель по слуховой работе, ГКОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 11»; 620057, Россия, г. Екатеринбург, ул. Даниловская, 2Д; e-mail: schooln89@mail.ru.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОСТАНОВКИ
И КОРРЕКЦИИ ГОЛОСА
У НЕСЛЫШАЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ
НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ
СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ И ФОРМИРОВАНИЮ
СЛУХОВОГО ПРОИЗНОШЕНИЯ**

Аннотация. Рассмотрены нарушения тембра, силы, высоты голоса и педагогические технологии постановки и коррекции голоса у неслышащих обучающихся.

Ключевые слова: развитие голоса, речевое дыхание, сурдопедагогика, школьники, слуховое восприятие, дети с нарушениями слуха, нарушения слуха, нарушения тембра голоса, нарушения силы голоса, нарушения высоты голоса.

Современный этап развития общества выдвигает особые требования к содержанию школьного образования. Учебно — воспитательный процесс школы призван решать проблему воспитания социально активной творческой личности. Важной задачей в обучении и воспитании детей с нарушенной слуховой функцией является формирование устной речи.

Качество голоса, навыки владения голосом оказывают большое влияние на такие характеристики устной речи, как темп, слитность, мелодика, словесное и логическое ударение. Голос определяет выразительность, внятность устной речи.

Для детей с нарушенным слухом крайне важной задачей является формирование голоса, приближенного к норме, т. е. голоса нормальной силы, высоты, без грубых нарушений тембра. Решение этой задачи невозможно без специальной работы над качеством голоса.

Одним из разделов формирования устной речи является работа над голосом. Нормальный голос немислим без полноценного речевого дыхания и правильной артикуляции. Огромную роль играет регуляция со стороны головного мозга и слуховой контроль.. Важное значение в работе по постановке, коррекции и развитию речевого голоса имеет

слуховой анализатор. Качество голоса, определяет выразительность, интонацию, артикуляцию звуков, темп, слитность, словесное и логическое ударение, внятность устной речи.

Развитие голоса невозможно без предварительной постановки речевого дыхания. Вдох следует производить носом, он должен быть быстрым, легким, бесшумным. Выдох должен быть не только длительным, но и плавным, легким. Для развития дыхания можно использовать разнообразные игровые упражнения: сдувание со стола бумажных фигурок, задувание свечи на расстоянии, поддувание плавающих в воде пластмассовых фигурок, поддувание бумажных фигурок. Дыхательные упражнения необходимо сочетать с произнесением звуков, слогов, фраз. Рассмотрим изменение тембра, силы, высоты голоса, характерные для детей с нарушенным слухом.

К нарушениям тембра относятся следующие изменения голоса:

1. Голос низкий, беззвучный, приближенный к шепотному с большой утечкой воздуха. Так как идет утечка воздуха, у детей отмечается короткий выдох. Они не могут тянуть долго гласный звук или произнести на одном выдохе много слогов. Упражнения: предложить ученику дольше тянуть звук А, громко и отрывисто произнести ряд гласных. Затем чередовать краткое произнесение с протяжным. Исходить из протяжного произнесения звука М с последующим переходом к протяжному гласному. В случаях, когда дефект не исчезает, обратиться к врачу- отоларингологу.

2. Хриплый голос. Педагогу, обнаружившему такое изменение голоса, рекомендуется направлять ученика к врачу- отоларингологу. Проводить голосовые упражнения в виде протяжного произнесения гласных в слогах с согласными и отдельно гласных.

3. Голос сдавленный, скрипучий, резкий. Следует устранять дефект на основе слухового контроля. Показать в зеркале разницу лицевой мускулатуры при нормальном голосе и сдавленном.

4. Гнусавый голос. Дефект грубый. Исправление: предложить ученику несколько раз энергично произнести ПА, выделив последний гласный. Затем выделить из слогов изолированное А. Так же отработать и другие гласные.

К нарушениям силы относятся следующие определения голоса:

1. Голос очень тихий, слабый, едва слышный. Характерен для детей в начале обучения.

2. Крикливый голос. Характерен для слабослышащих, со значительными остатками слуха.

3. Нужно научить ребенка говорить громко, но не крикливо, постепенно изменяя силу голоса — от громкого произнесения к среднему и

тихому и наоборот. Игры для развития силы голоса: гудок поезда, укачивание куклы, мычание коровы, эхо, плач ребенка. Далее произносятся гласные звуки, их сочетания, слоги с усилением и ослаблением звучания. В последующем тренируется счет десятками, произнесение алфавитного ряда, чтение пословиц, поговорок, стихотворений с усилением и ослаблением голоса.

К нарушениям высоты относятся следующие определения голоса:

1. Слишком высокий или слишком низкий голос.
2. Фальцетный голос — высокий голос, образуемый без участия грудного резонатора.
3. Голос повышается или переходит на фальцет лишь на некоторых звуках.

Развитие высоты голоса начинается с пения вокализов (мелодия без слов). Вокализы поются на один гласный звук. Гласные звуки вокализируются в следующей последовательности: А, Э, О, У, И. Отработав приемы плавного, медленного пения, можно переходить к упражнениям в более быстром темпе. Эти упражнения тренируют и силу голоса. Игры для развития высоты голоса: «самолет», «лай», «мычание», «плач».

Применяется дыхательная гимнастика с мысленным чтением на фазе выдоха. Если ученик выдыхает воздух и мысленно про себя, произносит одновременно фразу, пословицу, поговорку, он точно распределяет свой выдох, тренирует тем самым как дыхательный, так и производительный аппарат.

Навыки, полученные на индивидуальных занятиях, переносятся на общеобразовательные уроки, внеклассную деятельность. На уроках и во внеклассное время дети используют подражательный голос при чтении произведений, сюжетно — ролевых играх.

Для повышения мотивации учащихся к занятиям используется разнообразный дидактический материал, игровые приемы, компьютер.

Благодаря изменениям высоты, силы и тембра достигается бесконечное разнообразие интонаций, улучшается выразительность, красота речи ребенка.

Возможность пользоваться правильным звучанием голоса в процессе речевого общения с окружающими является основным критерием эффективности индивидуальных занятий по формированию произношения и развитию слухового восприятия.

Литература

1. Ляпидевский С. С. Нарушения речи и голоса у детей : учеб. пособие для студ. дефект. фак. пед. институтов. М. : Просвещение, 1975. С. 93—105.

2. Рау Ф. Ф., Слизнева Н. Ф. Методика обучению произношению в школе глухих. М. : Просвещение, 1981. С. 32—42.

УДК 376.37-053"465.00/.07"

ББК 4457.091

ГСНТИ 14.29.01

ВАК 13.00.03

Виктория Викторовна Лесничок

Студентка 2 курса, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет; 454080, Россия, г. Челябинск, пр-т Ленина, 69; e-mail: postbox@cspu.ru.

Научный руководитель: В. С. Васильева, канд. пед. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия.

ТЕМПОРИТМИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. Рассмотрены особенности темпоритмической организации речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Используются следующие методы и приемы исследования: изучение, анализ, обобщение.

Ключевые слова: темпоритмическая организация речи, дизартрия, дошкольная логопедия, старшие дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, тяжелые нарушения речи, развитие речи.

Дошкольный возраст — это период активного усвоения ребенком речи, становления и развития всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической, связной речи, усвоения ее выразительности и образности. Кроме того, полноценное овладение речью в дошкольном возрасте — необходимое условие решения задач умственного, эстетического, духовно-нравственного воспитания, усвоения культуры своего народа, национальных и общечеловеческих ценностей в максимально чувствительный период развития. Решение проблем развития речи для дошкольников с дизартрией имеет особое значение, так как нарушения темпоритмической организации речи являются одной из причин развития невротических черт личности, нарушают коммуникацию, затрудняют взаимоотношения с окружающими. Эта проблема уже рассматривалась в публикациях специалистов [1, 2]. Рассмотрим подробнее понятие «темпоритмическая организация речи». Темпоритмическая организация речи — это контролируемая говорящим динамическая система, представляющая собой совокупность свойств речевого потока, которая характеризуется устойчивым ритмом в чередовании слогов во время речевого выдоха и свободно варьируемым темпом, адекватным возрастной норме. Темп является одним из выразительных средств устной речи, он зависит как от быстроты произнесения следу-

ющих друг за другом речевых звуков, так и от частоты и длительности пауз между словами и предложениями. Темп речи может также определяться как скорость артикуляции и измеряться числом звуковых единиц, произносимых в единицу времени. Необходимо помнить, что на формирование темпоритмической стороны речи оказывают влияние другие просодические средства речи: высота тона, сила звучания, ударение, паузы и другие. Эти характеристики звукового потока используются для создания ритмической, интонационной, или мелодичной, ладово-гармоничной организации произношения. Четкая дикция достигается автоматизированной координацией психофизиологических речевых центров с органами речи, которые обеспечивают образование звуков. Она отрабатывается только путем развития моторики речедвигательного аппарата, правильной артикуляции и произношения звуков. Для правильной организации логопедической работы, направленной на коррекцию темпоритмической организации речи детей старшего дошкольного возраста с дизартрией необходимо учитывать структуру дефекта при дизартрии, включающую нарушение звукопроизводительной и просодической сторон, обусловленное органическим повреждением речедвигательных механизмов центральной нервной системы. Основные проявления дизартрии состоят в расстройстве артикуляции звуков, нарушении дыхания и голосообразования, в изменениях темпа речи, ритма и интонации. Нарушения могут проявляться в разной степени и в разных комбинациях в зависимости от локализации поражения, от тяжести нарушения, от времени возникновения дефекта. Нарушения артикуляции и фонации, затрудняющие речь, составляют первичный дефект, который может привести к возникновению вторичных проявлений, которые затрудняют его структуру. Для всех форм дизартрии ведущей причиной, что обуславливает специфику произношения звуков, является нарушение тонуса мышц, характер которого зависит от локализации поражения в головном мозге. Выделяют следующие формы нарушения мышечного тонуса мускулатуры речевого аппарата при дизартрии: спастичность, гипотонию, дистонию, дискоординацию, нарушения реципрокной иннервации, диспраксию (недостаточность артикуляционного праксиса). Для повышения эффективности логопедического воздействия целесообразно изучить взаимосвязи голосовых, темпоритмических, артикуляционно-фонетических и просодических расстройств с семантическими нарушениями при разных формах дизартрии. Таким образом, организация логопедического воздействия опирается на принцип системного подхода, который предполагает необходимость учета в логопедической работе структу-

ры дефекта, определения ведущего нарушения, соотношения первичных и вторичных симптомов.

Литература

1. Волкова Г. А. Психолого-логопедическое исследование детей с нарушениями речи. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1993. 94 с.
2. Пименова И. Б. Состояние проблемы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. С. 225—229.

УДК 376.37-053"465.00/.07"

ББК 4457.091

ГСНТИ 14.29.29

ВАК 13.00.03

Ольга Викторовна Лихачева

Слушатель, факультет повышения квалификации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

Научный руководитель: Зоя Алексеевна Ретина, канд. пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА СОСТАВЛЕНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ СХЕМ В РАБОТЕ НАД РАЗВИТИЕМ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. Рассмотрено применение метода составления графических схем в работе над развитием высших психических функций у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Использовались следующие виды графических схем: интеллект-карта, кластер, «Дидактический синквейн».

Ключевые слова: графические схемы, интеллект-карты, образовательные кластеры, дошкольная логопедия, дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, тяжелые нарушения речи, высшие психические функции.

Для нас является актуальным вопрос оказания специальной психолого-педагогической помощи детям старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. 33% детей посещающих данную возрастную группу имеют заключения ПМПК — комиссии, в которых обозначен диагноз (ОНР и ФФНР у детей с дизартрией) и рекомендации по дальнейшему сопровождению ребенка в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Поэтому нам важно осуществлять коррекционную работу не только над исправлением нарушений в эмоционально-волевой сфере детей с речевыми нарушениями, но и в развитии их познавательной сферы. К числу важнейших задач коррекционно-развивающей работы мы мо-

жем отнести и работу над развитием высших психических функций: внимания, памяти, мышления, воображения, как одного из важнейших компонентов познавательной деятельности, от степени развития, которого зависит качество усвоения детьми информации (опыта и достижений), а также интерес к познанию окружающего мира.

Проанализировав исходную ситуацию, в состоянии развития психологической базы речи детей, мы пришли к выводу, что помимо использования традиционных методов психологической коррекции, необходимо изучить и применять в своей работе новые современные и эффективные методы коррекционно-развивающего воздействия, такие как: сказкотерапия, песочная терапия, изотерапия, а также метод составления графических схем.

Составление графических схем с детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями — это простой и уникальный метод запоминания и воспроизведения информации. Отличительным свойством методики является привлечение в процесс усвоения информации обоих полушарий головного мозга, благодаря чему обеспечивается его наиболее эффективная работа и информация сохраняется как в виде целостного образа, так и в словесной форме.

При построении графических схем идеи становятся более четкими и понятными, хорошо усваиваются связи между идеями. Этот метод позволяет взглянуть на изучаемый материал как на единое целое. Постоянное использование методики позволяет сделать мышление более организованным, четким и логичным.

В процессе коррекционно-развивающих занятий с детьми старшего дошкольного возраста имеющие тяжелые нарушения речи, мы использовали (как при повторении пройденного материала, так и при изучении нового) следующие виды графических схем: интеллект-карта, кластер, «Дидактический синквейн».

Тему занятия ребенок выбирал самостоятельно. Это пробуждало у него стремление проявлять инициативу на занятиях, стимулировала его познавательный интерес. Для того чтобы облегчить выбор темы, ребенку предлагались карточки с различной тематикой, например, «Как появляется бабочка?», «Как появляется лягушка?», «Как появляется кузнечик?», «Как рождается звезда?», «Что такое Земля?», «Кого приютило дерево?» и т. д. Ребенок так же мог выбрать свою тему, интересную для него, которой не было на карточках-подсказках. В процессе составления интеллект-карт и кластеров использовались различные графические средства: рисунки, жетоны, наклейки, символы, стрелочки и т. д.

Составление синквейна — это форма свободного творчества, которая направлена на развитие умения находить в большом потоке информации самые главные и существенные признаки, анализировать, делать выводы, кратко формулировать свои высказывания.

Использование приема «Дидактический синквейн» на занятиях помогло нам научить детей строить предложения, определять отношение к рассматриваемой проблеме, тренировать память, образное мышление и т. д. Структура синквейна заключается в следующем:

1 строка — одно ключевое слово, определяющее содержание синквейна;

2 строка — 2 прилагательных характеризующих данное понятие;

3 строка — 3 глагола, обозначающих действие в рамках заданной темы;

4 строка — короткое предложение, раскрывающее суть темы или отношение к ней;

5 строка — существительное, выступающее как итог.

Например, тема «Заяц».

1. Заяц.

2. Заяц косой, трусливый.

3. Заяц косой, трусливый прыгает, убегает, прячется.

4. Заяц косой, трусливый прыгает, убегает, прячется от голодного волка за сосной.

5. Страх.

На занятиях с использованием метода составления графических схем, мы заметили, что детям гораздо легче решать логические задания на классификации, обобщение, абстрагирование, сравнение, составлять рассказы, запоминать новые слова и их значение. Кроме того, это необычный для ребенка вид деятельности, почти игровой, поэтому интерес к нему был повышен.

Сравнительный анализ результатов коррекционно-развивающей работы по развитию психологической базы речи показывает динамику развития высших психических функций у детей, имеющих проблемы в развитии. Если в начале 2015 учебного года состояние сформированности высших психических функций у детей с тяжелыми нарушениями речи в основном было на низком уровне, то в середине 2017 учебного года основной процент детей имеют средний и высокий уровни состояния сформированности высших психических функций.

Литература

1. Иванова Е. О., Осмоловская И. М. Теория обучения в информационном обществе. М. : Просвещение, 2011. 190 с. (Работаем по новым стандартам).

Анастасия Сергеевна Малюга

Студентка группы Лог-1601z, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspi.me.

Научный руководитель: Зоя Алексеевна Ретина, канд. пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

ПРИНЦИПЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

Аннотация. В работе рассмотрены принципы и организация логопедической работы с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Используются следующие методы исследования: анализ клинико — психолого — педагогической литературы, логопедической литературы.

Ключевые слова: организация работы, логопедическая работа, логопеды, дошкольники, дети с ограниченными возможностями здоровья, ограниченные возможности здоровья.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) — это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ, вне специальных условий воспитания и обучения.

В группу дошкольников с ОВЗ входят дети с разными нарушениями развития, такими как: нарушения зрения, слуха, речи, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, с расстройствами эмоционально — волевой сферы, с задержкой и комплексными нарушениями развития.

В настоящее время, актуальной остается и будет оставаться проблема принципов и организации логопедической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в воспитательной, учебной и так же во внеурочной деятельности, так как эта работа предполагает разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого ребенка, что и обеспечивает рост творческих способностей детей с ОВЗ, создает основу для их успешной социализации в обществе.

Принципы логопедической работы и ее организация в работе с детьми с ОВЗ способствуют преодолению трудностей речевой коммуникации детей, а так же созданию условий для положительной мотивации обучения.

Задача педагога — дефектолога, учителя — логопеда, так же родителей помочь детям с ограниченными возможностями здоровья, по-

нять, что они не одиноки и могут наравне со всеми детьми расти, развиваться и добиваться новых достижений, не отставая от своих сверстников. Необходимо общаться с детьми, учить ребенка думать, размышлять, сопереживать.

Большая роль в развитии теоретической логопедии принадлежит таким ученым, как Л. С. Выготский, А. Л. Леонтьев, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин.

Одной из задач, обозначенных в Федеральном Государственном образовательном стандарте дошкольного образования, является «учет особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья», т. е. детей имеющих недостатки в физическом или психическом развитии.

Диагностическая работа обеспечивает своевременное выявление детей с ОВЗ, проведения их комплексного обследования, подготовку рекомендаций по оказанию им медико — психолого — педагогической помощи. Организация эффективного коррекционного обучения невозможна без проведения всесторонней тщательной диагностики.

Для большинства детей с ОВЗ характерны двигательная расторможенность, моторные трудности, низкая работоспособность, что требует внесения изменений в планирование образовательной деятельности логопеда. Предусматриваются разные организационные формы образовательной работы: групповые, подгрупповые, индивидуальные.

Технологии и методы обучения определяются в соответствии с возможностями детей с ОВЗ. Вопрос о правильном и рациональном выборе системы методов и разных методических приемов решается логопедом в конкретном случае. При планировании работы с детьми с ОВЗ важно использовать доступные наглядные, словесные и практические методы.

Одним из условий повышения эффективности логопедической работы является создание предметно — развивающей среды соответствующей возможностям ребенка, т. е. системы условий, которые обеспечивают полноценное развитие всех видов детской деятельности, развитие высших психических функций и становление личности ребенка.

Одним из принципов является принцип качественного анализа данных, полученных в процессе диагностики и коррекции речевых нарушений. Он включает в себя способы действий ребенка, характер его ошибок, отношение к экспериментам, а так же к результатам своей деятельности. Качественная диагностика основных компонентов в процессе обучения позволяет не только определить структуру речево-

го дефекта, его этиологию, патогенез, но и выбрать оптимальную коррекционную методику, дать вероятностный прогноз.

Принцип системного подхода получил глубокое изучение в исследованиях Л. С. Выготского. Он позволяет последовательно внедрять знания, развитие навыков и умений корректирующего порядка в практической деятельности. При системном подходе корректирующее воздействие проводится в несколько этапов, что позволяет ребенку быстрее усваивать знания с учетом его речевого восприятия, т. е. весь процесс идет от простого к сложному.

Основные принципы коррекционно — педагогической работы с детьми с ОВЗ включают целый комплекс методик, поэтапное развитие нарушенных речевых функций, систематичность, последовательность, наглядность, активность, а так же творчество. Все принципы между собой тесно взаимосвязаны, широко используются в коррекционной работе, обязательно с учетом компенсаторных возможностей и личностных особенностей детей с ОВЗ, с учетом структуры дефекта, его этиологии, патогенеза.

Так же, хочется отметить, что доступным для детей с ОВЗ образовательное учреждение делают педагоги — дефектологи, учителя — логопеды, способные реализовать особые образовательные процессы детей данной категории. Создать психологическую, нравственную атмосферу, в которой особый ребенок приобретет право на счастливое детство, а в дальнейшем занять достойное место в обществе и реализовать свои личностные возможности.

Литература

1. Волкова Г. А. Методика психолого-педагогического обследования детей с нарушениями речи. СПб. : Детство-пресс, 2006. 144 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. Воображение и творчество в детском возрасте. Сознание и психика. АСТ, 2009.
3. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. Смысл, 2005.
4. Назарова Н. М. Высшее профессиональное образование. М. : Академия, 2008.

Анна Сергеевна Малокова

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

Научный руководитель: Наталья Михайловна Трубникова, канд. пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Аннотация. В данной работе рассматриваются особенности построения связного высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, выявленные путем анализа учебно-методической литературы, а так же личного эксперимента. Опираясь на точку зрения известных авторов, таких как Н. С. Жукова, В. П. Глухова, было проведено обследование, направленное на выявление особенностей связного высказывания у детей. В ходе эксперимента была выявлена тенденция к среднему уровню развития связного высказывания у испытуемых.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, связная речь, фразовая речь, развитие речи, детская речь, дошкольники, дошкольная логопедия, дети с нарушениями речи, нарушения речи.

Изучением проблемы построения связного высказывания у детей с общим недоразвитием речи занимались такие известные авторы как А. М. Бородич, В. К. Воробьева, А. Н. Гвоздев, В. П. Глухов, Н. С. Жукова, Т. А. Ткаченко, В. И. Тихеева, К. Д. Ушинский, Е. А. Флерица.

В. П. Глухов трактует связное высказывание как важный компонент развития связной речи. Каждый дошкольник должен уметь правильно, содержательно, связно и последовательно излагать свои мысли [1].

Как отмечают Н. С. Жукова и Е. Н. Мастюкова, слова, соединяемые в предложения у детей с общим недоразвитием речи III уровня, не имеют никакой грамматической связи между собой. Существительные в речи данных детей используются зачастую только в именительном падеже, а глаголы и их преобразования в инфинитиве и повелительном наклонении или в изъявительном наклонении [2].

На базе дошкольного образовательного учреждения — МБДОУ детский сад № 265 был проведен эксперимент по изучению связного высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием

речи, за основу обследования была взята методика В. П. Глухова (составление фраз по сюжетной картинке, по серии картинок). Эксперимент был проведен среди детей средней и старшей группы возраста 4—5 лет. В ходе эксперимента было выявлено:

Составлением предложений по отдельным ситуационным картинкам владеют:

1) на высоком уровне (фраза правильно построена, адекватна по смыслу и точно отображает ее предметное содержание) — 6 человек — 22%;

2) выше среднего уровня (фраза адекватна по смыслу, но, либо мало информативна, либо встречаются ошибки употребления грамматической формы слова, не нормативный порядок слов, длительные паузы с поиском нужного слова) — 9 человек — 32%;

3) на среднем уровне (малая информативность и ошибки при лексико-грамматическом структурировании в большинстве случаев) — 10 человек — 36%;

4) ниже среднего уровня — (фраза составлена с помощью дополнительного вопроса, с преимущественной работой взрослого) — 2 человека — 7%;

5) низкий уровень (отсутствие правильного ответа с помощью дополнительного вопроса, фраза состоит из перечисления предметов) — 1 человек — 3%.

Составление предложения по трем картинкам, связанным тематически, владеют:

1) на высоком уровне (фраза, подходящая по смыслу, составлена с учетом предметного содержания всех картинок, информативна, правильно оформлена) — 4 человека — 15%;

2) выше среднего уровня (фраза адекватна по смыслу, но, либо мало информативна, либо встречаются ошибки употребления грамматической формы слова, не нормативный порядок слов, длительные паузы с поиском нужного слова) — 11 человек — 39%;

3) средний уровень (фраза составлена на основе предметного содержания 2-х картинок, при оказании помощи, составляется верное по содержанию высказывание для трех картинок) — 9 человек — 32%;

4) ниже среднего уровня (невозможность составления фразы по трем картинкам, составляет фразу по двум картинкам с помощью взрослого, далее помощь не эффективна) — 3 человека — 11%;

5) низкий уровень (задание не выполнено: правильно называются изображения, но фразу составить не может) показал 1 человек — 3%.

Таким образом, в ходе эксперимента была выявлена тенденция к среднему уровню развития связного высказывания среди детей 4—5 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

При составлении фразы на основе сюжетной картинки в большинстве ситуаций и у большинства детей был замечен малый объем самого высказывания, дети затруднялись в поиске подходящего по смыслу слова, отмечалась бедная структура фраз, а так же бедность языковых средств.

При составлении предложения по трем картинкам, детьми было допущено больше ошибок, чем в предыдущем задании. Не все дети смогли связать три картинки, иногда требовалась помощь, дополнительные вопросы. Дети так же затруднялись при выборе подходящего слова, подбор слова отнимал много времени. Часто отсутствовала связь слов в предложении, слова предъявлялись часто без склонений, чаще в именительном падеже.

При составлении предложения по серии картинок с предварительным расположением их в нужной последовательности дети в той же степени испытывают сложности. Большие сложности дети испытывали при подборе глаголов.

Исходя из вышеуказанного был сформулирован следующий вывод — связное высказывание у детей с общим недоразвитием речи III уровня требует большого внимания со стороны взрослых и тщательной проработки над всеми его компонентами. Так как дети затрудняются при подборе подходящего слова даже с опорой на зрительный материал — требуется активная работа не только над грамматической стороной речи, но и над расширением словаря ребенка.

Литература

1. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М. : Аркти, 2002. 144 с.
2. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М. : Просвещение, 1998. 340 с.

Татьяна Евгеньевна Мамонова

Студентка 1 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

Научный руководитель: Нина Владимировна Обухова, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ЛОГОПЕДА
С СЕМЬЕЙ РЕБЁНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА,
ИМЕЮЩЕГО РЕЧЕВЫЕ НАРУШЕНИЯ**

Аннотация. Статья посвящена вопросу организации педагогической работы логопеда с семьями детей с речевыми нарушениями. Семья играет важную роли в процессе речевого воспитания ребёнка. Возникает необходимость включения семьи в процесс воспитания речи у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: организация работы, логопеды, дошкольники, нарушения речи, дети с нарушениями речи, дошкольная логопедия, педагогическое взаимодействие, логопедическая работа, работа с семьёй.

Значение семьи в воспитании ребёнка сложно переоценить. Изучением семьи занимались в своих исследованиях многие ученые, и психологи (И. Ю. Левченко, В. В. Ткачёва, С. Д. Забрамная, И. В. Ткаченко) и дефектологи (М. Е. Хватцев, Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская, Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина, Т. Г. Визель, Е. М. Мاستюкова, Л. С. Вакуленко, Г. А. Османова, Н. В. Рыжова, Н. П. Саголакова, О. В. Бачина, Л. Н. Смородова). Воспитание чистой речи у детей дошкольного возраста — задача большой общественной значимости, и серьезность ее должны осознавать и родители, и педагоги.

В психологической литературе разработано достаточно методов и методик по изучению, диагностике, консультированию семей, воспитывающих детей, с нарушениями в развитии. Но у логопеда, чаще всего, на это нет достаточного количества времени. В дефектологической же литературе вопрос общения специалиста с семьёй ребенка, имеющего нарушения речи, затронут вскользь. Создаётся ложное впечатление, что роль родителей в процессе речевого воспитания незначительна. Хотя сами учёные в своих книгах и статьях пишут об особой роли родителей в процессе речевого воспитания и коррекции речевых нарушений.

Семья — является ключевым звеном в воспитании ребёнка, в том числе и речевом. Опыт свидетельствует о том, что в семьях с детьми, имеющих с отклонения в развитии, выявляется высокий уровень по-

требности в оказании им различной помощи. Некоторые родители, обеспокоенные возникшими проблемами, пытаются разрешить их самостоятельно. А отсюда следует, что таким родителям необходимо помочь. Во многих семьях не только не созданы адекватные и полноценные условия для развития детей, но и, наоборот, семейная ситуация оказывает разрушающее воздействие на ребенка, тем самым травмируя его развивающуюся личность. Такая внутрисемейная атмосфера обуславливается рядом причин, таких как: высокий уровень психической травматизации членов семьи вследствие рождения ребенка с отклонениями в развитии; отсутствие мотивов к оказанию помощи проблемному ребенку, а так же и элементарных психолого-педагогических знаний у родителей; непринятие особенностей ребенка, что может быть обусловлено как преморбидными особенностями личности родителей, так и их культурно-ценностными ориентациями в отношении такого ребенка [1]. Семья — микросоциум. В нём у ребёнка формируются его нравственные качества, качества личности, отношение к другим людям, представления о межличностных и социальных связях. Семья является определяющим фактором в социально-культурном статусе ребёнка, тем самым предопределяет его дальнейшее психическое и социальное развитие.

Дошкольное детство — один из основных этапов становления речи. Речевая система в этом возрасте очень ранима, а также характерна наличием возрастных кризисов. Большую роль в становлении речи играет социальный и психологический фактор, так как нервная система ещё недостаточно крепка. Взрослые, и в первую очередь родители, должны это осознавать, и прилагать максимум усилий, чтобы не нанести ребёнку психологическую травму, тем самым способствовать возникновению речевых расстройств. Так например, соматическая ослабленность, повышенная нервно-психическая возбудимость, возраст и прочее, могут стать благоприятными условиями для возникновения заикания. А психологическая травма может стать внешней причиной для развития заикания. Поэтому различные неблагоприятные внешние социальные условия (и главным образом внутрисемейные) могут неблагоприятно сказаться на развитии речи.

Обратная связь от родителей для логопеда очень важна, так как именно от близких для ребёнка людей специалист может узнать о характере речевой деятельности ребёнка в повседневной жизни, что в свою очередь даёт целостную картину о дефекте, а так же родители способны создавать необходимые коррекционные условия в семье. Поэтому большую значимость имеет работа логопеда с семьями детей,

имеющих речевые нарушения. Это позволит создавать единое пространство речевого развития.

Таким образом становится понятным, что современная ситуация требует разработки альтернативных способов включения семьи в речевое воспитание детей дошкольного возраста, имеющих речевые нарушения, основанных на индивидуальном подходе.

Литература

1. Левченко И. Ю., Ткачёва В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии : метод. пособие. М. : Просвещение, 2008. 239 с.

УДК 376.37

ББК 4457

ГСНТИ 14.29.01

ВАК 13.00.03

Екатерина Александровна Манылова

Студентка 4 курса, Вятский государственный университет; 610000, Россия, г. Киров, ул. Московская, д. 36; e-mail: info@vyatsu.ru.

Научный руководитель: Елена Вячеславовна Хмелькова, ассистент кафедры общей и специальной психологии, Вятский государственный университет, г. Киров, Россия.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИСГРАФИИ НА ПОЧВЕ НАРУШЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА

Аннотация. Одной из распространенных причин школьной дезадаптации учащихся начальных классов является нарушение формирования у них письменной речи. Трудности обучения письму могут возникать, в частности, в случае недостаточной сформированности следующих навыков: анализа предложений на слова, слогового анализа и синтеза, фонематического анализа и синтеза. В таком случае речь идет о дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Ключевые слова: младшие школьники, нарушения письменной речи, дисграфия, письменная речь, логопедия, дети с нарушениями речи, нарушения речи.

В отечественной психологии и лингвистике речь рассматривают через понятие «речевой деятельности». Речевая деятельность — это процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обусловленного ситуацией общения взаимодействия людей между собой [1].

Процесс письма является сложной осознанной формой речевой деятельности и включает большое количество операций. А. Р. Лурия бы-

ли выделены следующие операции процесса письма: мотив; замысел и внутреннее программирование; лексико-грамматическое структурирование; анализ предложений на слова; фонематический анализ (слуховая и произносительная дифференциация звуков); соотнесение фонемы со зрительным образом буквы; моторная реализация графического образа буквы.

Для того, чтобы человек начал что-либо писать, необходим определенный мотив. Далее составляется мысленный план письменного высказывания, отражающий общую последовательность мыслей, которые человеку необходимо изложить на бумаге. Затем мысль соотносится с определенной структурой предложения. После этого каждое предложение разбивается на отдельные слова, таким образом обозначаются границы слов. Чтобы правильно написать слова, нужно определить их звуковую структуру. Это является наиболее сложной из всех операций процесса письма. Большую роль при определении звукового состава слов играет проговаривание, которое может осуществляться как вслух, так и про себя. Далее осуществляется соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, после чего реализуется моторная операция процесса письма — воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы.

Специфическое нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких и повторяющихся ошибках на письме, обусловленное несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма, носит название дисграфия [3].

Дисграфия, как правило, возникает вследствие органических поражений корковых зон головного мозга, участвующих в процессе письма, или вследствие запаздывания созревания этих зон. В большинстве случаев в анамнезе детей с дисграфией отмечаются экзогенные вредности, которые и приводят к поражению мозговых структур. Кроме того, возникновение дисграфии может быть связано с длительными соматическими заболеваниями ребенка в раннем детстве, а также с неблагоприятными социальными факторами. В таких случаях наследственные факторы становятся благоприятным фоном для возникновения дисграфии.

Р. И. Лалаевой были выделены следующие виды дисграфии: артикуляторно-акустическая дисграфия, дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая дисграфия и оптическая дисграфия.

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза возникает вследствие недостаточной сформированности анализа предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза.

Недостаточная сформированность анализа предложений на слова обнаруживается на письме в следующих типах ошибок: слитное написание слов, особенно предлогов, с другими словами («*вополе*» вместо «*в поле*»); раздельное написание слов, особенно приставки и корня слова («*белабе за*» вместо «*белая береза*»).

При недостаточной сформированности слогового анализа и синтеза симптоматика дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза проявляется в пропусках и перестановках слогов («*ката*» вместо «*стакан*»).

Наиболее сложной формой языкового анализа и синтеза является фонематический анализ и синтез. Распространенными ошибками при дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, обусловленными недостаточной сформированностью фонематического анализа и синтеза, будут искажения звуковой структуры слова: пропуски согласных букв при их стечении («*дор*» вместо «*двор*»); пропуски гласных букв («*кишка*» вместо «*кошка*»); перестановка букв («*коно*» вместо «*окно*»); добавление букв («*тасакали*» вместо «*таскали*») [2].

Таким образом, овладение младшими школьниками навыком письма является сложным и длительным процессом. Специфическое нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких и повторяющихся ошибках на письме, обусловленное недостаточной сформированностью анализа предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза определяется как дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Литература

1. Глухов В. П. Психолингвистика : учеб. и практикум. М. : Юрайт, 2017. 362 с.
2. Коваленко О. М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы : учеб.-метод. пособие. М. : АСТ : Астрель, 2008. 157 с.
3. Лалаева Р. И., Парамонова Л. Г., Шаховская С. Н. Логопедия в таблицах и схемах : учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. вузов по курсу «Логопедия». М. : Парадигма, 2015. 216 с.

Юлия Ольфатовна Маргасова

Учитель-дефектолог, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение № 503; 620103, Россия, г. Екатеринбург, ул. Селькоровская, 100а; e-mail: n.boschnjak@mail.ru.

Научный руководитель: Зоя Алексеевна Репина, канд. пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ МОТОРНОЙ СФЕРЫ И ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА МАТЕРИАЛЕ ПАЛЬЧИКОВОГО ТЕАТРА

Аннотация. В данной статье рассмотрено использование пальчикового театра, а так же пальчиковых игр как эффективное средство для формирования моторной сферы и звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим нарушением речи и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

Ключевые слова: фонетико-фонематическое недоразвитие речи, моторная сфера, псевдобульбарная дизартрия, пальчиковые театры, пальчиковые игры, логопедия, дети с нарушениями речи, нарушения речи, развитие речи, звукопроизношение.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи — это нарушение процессов формирования произношения у детей с различными речевыми расстройствами из-за дефектов восприятия и произношения фонем.

Р. Е. Левина писала, что «узловым образованием, ключевым моментом в коррекции речевого недоразвития является фонематическое восприятие и звуковой анализ» [Левина 1968].

Мелкая моторика и точная артикуляция звуков находятся в прямой зависимости. Пальцы рук наделены большим количеством рецепторов, посылающих импульсы в центральную нервную систему человека.

В литературе имеется немало исследований, посвященных фонетико-фонематическому недоразвитию речи и его коррекции (М. Ф. Фомичева, Правдина, Р. Е. Левина, Панченко, Г. А. Каше и др.). Это объясняется частотой возникновения этого расстройства у детей, многообразием коррекционных методик, учитывающих особенности проявления фонетико-фонематического недоразвития речи у детей дошкольного возраста. Но, несмотря на большое количество литературы, эта проблемы до конца не разработана.

Исследование проходило в г. Екатеринбурге в МБДОУ-детский сад № 503. Обследовалось 10 человек. Исследование проводилось по общепринятой методике, разработанной Р. Е. Левиной, Л. Ф. Спировой,

А. В. Ястребовой и др., представленной в обобщённом виде в книге Н. М. Трубниковой «Логопедические технологии обследования речи».

Задача состояла в обобщении основных приёмов работы по коррекции моторной сферы и звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи на материале пальчикового театра. Результаты проведенной работы показали, что у всех детей наблюдалась лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии.

При исследовании общей и мелкой моторики в большей степени у детей нарушена организация движений и переключаемость движения, нарушена скорость переключения с одного движения на другое.

При исследовании моторики артикуляционного аппарата, кинестетической и кинетической организации движений, отмечаются нарушения двигательной функции языка: синкинезии, гиперкинезы, выполнение упражнений не в полном объёме.

При исследовании кинестетической основы движений дети испытывали затруднения в объяснении, где находится кончик языка при произношении согласных звуков.

При исследовании звукопроизношения у детей наблюдается полиморфное нарушение звукопроизношения.

Мы систематизировали все эти данные и спланировали содержание коррекционной работы по формированию моторной сферы.

Коррекционное обучение включало в себя следующие направления:

1 направление: Формирование общей моторики на материале пальчиковой сказки «Три медведя». Ребёнку прочитывалось содержание сказки, обсуждалось её содержание. Дети выполняли движения по тексту стихотворения. Предъявлась инструкция: давай научим наших сказочных героев выполнять эти упражнения. Ребёнок выполнял различные виды пальчиковой гимнастики. Итак, виды пальчиковой гимнастики:

1. На каждую произносимую строку стихотворения ребёнок выполнял пальчиковую гимнастику (сжимание и разжимание пальцев)

2. На каждое произносимое слово ребёнок надевал прищепку, таким образом, массируя пальчики.

3. На каждое слово ребёнок брал крупу из тарелки и перекладывал в другую тарелку.

4. На каждую произносимую строку ребёнок выкладывал деревянные бруски один на другой, так чтобы в результате получился квадрат — сруб колодца.

2 направление: Формирование артикуляционной моторики на материале сказки о весёлом язычке.

Игрушка «Язычок», одевалась на кисть ребёнка.

Данное занятие преследовало следующие цели:

- Уточнение органов артикуляции (рот, губы, зубы)
- Выполнение статических и динамических артикуляционных упражнений. Детям предлагалась инструкция: Наш язычок знает много упражнений. Сегодня к нам в гости пришли сказочные герои. Давайте их научим выполнять эти упражнения. Логопед следил за правильностью и точностью выполнения артикуляционных упражнений.

3 направление: На данном занятии ребёнку прочитывался текст в виде стихотворения, на палец одевался пальчиковый сказочный персонаж. В соответствии с услышанным персонажем ребёнок загибал палец, начиная с большого. После этого ребёнка побуждали произнести звук и сказать где находится кончик языка, как меняется положение губ при произнесении слогов.

4 направление: Формирование кинетической основы артикуляционных движений на материале пальчиковой сказки «Репка» и «Теремок». Детям прочитывалось содержание сказки «Репка», а дети выполняли артикуляционные упражнения на формирование кинетической организации движений.

5 направление: Формирование фонематического слуха на материале пальчикового театра предлагалось внимательно послушать, и запомнить какой предмет звучал (бубен, колокольчик, погремушка, шарманка). Затем предмет прятался за ширму и детям предлагалось послушать и отгадать какой предмет звучит.

Выбранные направления показали свою эффективность в формировании моторной сферы и звукопроизношения на материале пальчикового театра у детей с ффнр и лёгкой степенью псевдодульбарной дизартрии.

Литература

1. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М. : Просвещение, 1968. 456 с.

Инна Викторовна Мелкозерова

Студентка 4 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

Научный руководитель: Татьяна Рашитовна Тенкачева, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СОСТАВЛЕНИЯ ОПИСАТЕЛЬНЫХ РАССКАЗОВ В СТРУКТУРЕ ПРЕОДАЛЕНИЯ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Навыки составления именно описательного текста у детей с ОНР оказываются несформированными в большей степени. Необходимы новые методы работы в данном направлении, отдавая приоритет индивидуальной работе.

Ключевые слова: связная речь, общее недоразвитие речи, дошкольная педагогика, дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, индивидуальная работа.

В целом, проблема преодоления ОНР у дошкольников является одной из актуальных в современной логопедии, педагогической психологии и психологии развития. Несмотря на многочисленные работы в данной области [1; 2; 3 и др.], можно считать, что проблема формирования навыков составления описательного рассказа у дошкольников с ОНР остается актуальной. Необходимо совершенствование традиционных приемов и методов, поиск наиболее эффективных путей развития навыков составления описательных рассказов у дошкольников с ОНР.

Цель исследования — теоретически обосновать и апробировать содержание работы по формированию навыков составления описательного рассказа в структуре преодоления общего недоразвития речи у дошкольников.

Для выявления особенностей связной описательной речи у детей дошкольного возраста с ОНР в ноябре 2016 года был проведен констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 12 дошкольников 5-6 лет с общим речевым недоразвитием в МБДОУ — детском саду компенсирующего вида № 452 г. Екатеринбурга. Обследование проводилось с 31 октября по 11 ноября 2016 года. Нами было принято решение первоначально провести обследование лексики и грамматики, а затем непосредственно связной описательной речи.

Было выделено 4 уровня речевого развития:

90—100 % — выше достаточного;

70—89 % — достаточный;

50—69 % — минимальный;

менее 49 % — ниже минимального.

Для обследования навыка составления описательного рассказа была адаптирована методика «Обследование состояния связной речи детей с ОНР», разработанная В. П. Глуховым [1].

В целях комплексного обследования описательной речи дошкольников использовалась серия из 5 заданий: пересказ текста-описания, описание времени года по сюжетной картинке, описание дикого животного по предметной картинке, описание игрушки, составление рассказа-описания на близкую тему.

Обследование показало, что пять человек (41,7 %) имеют минимальный уровень развития навыков составления описательных рассказов, остальные семь (58,3 %) — ниже минимального. Самый низкий процент (33,3 %) отмечен сразу у трёх человек: Жанна Б. (экспериментальная группа), у неё же самый низкий уровень развития лексики и грамматики, Лера П. и Максим К. (контрольная группа). Самый высокий процент (66,7 %) у Ули М. (контрольная группа) и Сони Д. (экспериментальная группа).

Если сравнить данные обследования лексико-грамматической стороны речи и описательной связной речи, то можно сделать вывод, что, чем ниже уровень развития первого, тем ниже уровень развития связной речи.

Исходя из результатов обследования, можно сделать вывод, что у дошкольников нарушена лексико-грамматическая сторона речи, что подтверждает, поставленное им заключение — ОНР.

Для формирующего эксперимента нами была разработана программа развития навыков описательной речи дошкольников с ОНР. Благодаря, результатам обследования и данным логопеда, на каждого обучающегося экспериментальной группы был составлен перспективный план. Формирующий эксперимент проводился 12 недель, по 2 раза в неделю в индивидуальной форме. Темы занятий были согласованы с календарно-тематическим планированием логопеда, на каждую лексическую тему отводилась 1 неделя.

Контрольный эксперимент проводился с 20 февраля по 1 марта и включал в себя те же самые задания для обследования связной описательной речи, что и при констатирующем эксперименте.

После анализа результатов мы сравнили средний балл каждой группы до и после формирующего эксперимента. Разница между сред-

ними баллами контрольной группы составила 1,4, а экспериментальной — 2,3.

Благодаря проделанному анализу, можно сделать вывод: уровень развития навыков составления описательного рассказа увеличился у всех обучающихся, но у дошкольников экспериментальной группы разница между результатами констатирующего и контрольного эксперимента больше. В связи с этим мы можем говорить, что разработанная нами программа по развитию навыков составления описательного рассказа у дошкольников с ОНР эффективна.

Литература

1. Глухов В. П. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М. : АРКТИ, 2002. 144 с.
2. Ефремова О. В. Развитие связной описательной речи у детей дошкольного возраста // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. 2016. № 2 (25). С. 43—47.
3. Лебедева И. Н. Связная речь: речь в общении и речь в деятельности // Специальное образование. 2011. № 3. С. 136—141.

УДК 376.37

ББК 4457

ГСНТИ 14.29.29

ВАК 13.00.03

Елена Николаевна Ноздрачева

учитель-логопед, высшая квалификационная категория, муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 26»; 624091, Россия, г. Верхняя Пышма, ул. Красноармейская, д. 13; e-mail: dou26@bk.ru.

МАСТЕРСКАЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ПРИДУМОК

Аннотация. Представлены материалы из опыта работы учителя-логопеда — возможности использования мини-робота «Умная пчела» в *коррекционной работе*; а также игровые развивающие задания — логопедические придумки, как дополнение к комплекту «Вее-Вот».

Ключевые слова: нетрадиционные методы работы, развитие речи, системный подход, лексико-грамматические игры, учителя-логопеды, логопедическая работа.

Современная логопедия все чаще адаптирует в своей практике наиболее эффективные инновационные образовательные технологии, направленные на максимально возможную коррекцию речевых нарушений, что актуально в условиях реализации ФГОС. С целью совершенствования творческой и речевой активности воспитанников, мы обратились к технической «поддержке» нового игрового оборудования

— напольному мини-роботу «Умная пчела». В процессе использования программно-аппаратного комплекта «Bee-Bot» в коррекционной работе стало понятно, что можно решать образовательные задачи в увлекательной деятельностной форме, и при этом у детей развивается эмоциональная сфера, пространственная ориентация, творческое мышление и коммуникативные навыки. Теоретическую основу идеи составили: концепция системного подхода к изучению и коррекции речевых расстройств (Р. Е. Левина, А. Н. Корнев); концептуальные основы применения информационных технологий в специальном образовании [3]. «Новые средства обучения, основанные на информационных технологиях, должны применяться для более эффективного решения коррекционных задач обучения» [3].

Процесс обучения ребенка с речевой патологией требует длительного времени из-за дефицита внимания, низкого уровня мотивации, познавательной активности, быстрой утомляемости. В арсенале логопеда ДООУ достаточное количество наглядно-игровых пособий и средств речевой коррекции для того, чтобы занятия по автоматизации звуков превратить в увлекательную игру. Преимущества применения пчелок в речевой работе очевидны — это движущийся робот, способный выполнять действия, а для детей важно решать интересные задачи и видеть результат. Организуется непосредственное общение в игровой и обучающей деятельности, легче запоминается материал и преодолеваются трудности умственной работы. Если задача поставлена в стихотворной форме [2], становится интереснее: «Ты куда спешишь, пчела? Извините, ждут дела!» Проявляя фантазию, мы с детьми создаем поля и алгоритм для игры с умными пчелами, новые образы для роботов, составляем слова, путешествуем по пространству кабинета или группы. Создавая ситуацию занимательности с роботами, мы способствуем развитию компонентов речевой системы, и неречевых психических функций:

- развитие слухового внимания («Слоговые дорожки», «Угадайка» — «пчелка звук произнесет и картиночку найдет»);
- активизация артикуляционного аппарата и формирование звукопроизношения («Идём до звука», выполняя определенные артикуляционные движения);
- развитие фонематического слуха и навыков звукобуквенного анализа («Хитрые слогги», «Цепочка слов» — найти соответствующую картинку, название которой начинается на последний звук);
- уточнение и активизация словаря («Что лишнее?» — дойти до картинки, в названии которой нет данного звука, «Слова — наоборот

найди, нашу пчелку проведи», «Недорисованные картинки», «Побежали по тропинке, захватив с собой картинки»);

– коррекция и развитие грамматического строя речи (игра «Посчитай», «Бабушкино варенье» — найди варенье, которое любишь);

– развитие связной речи («До скороговорки дойдем и её произнесем»).

Игры с пчелками оказались достаточно интересными для детей, и возникла идея продолжить «пчелиную сказку»: «Пчелка Полосатик однажды улетела из домика. Во время путешествия были приключения, она узнавала много интересного». Так появился «Альбом логопедических придумок», на страницах которого мы закрепляем звуки (материал подобран на все группы) [2]; отрабатываем лексику и грамматику; тренируем воображение, память, внимание; учим детей трансформировать увиденное в речевую модель. Пчелка дает задания с использованием «Подсказок на палочках»: «Скажи ласково» (образование существительных в уменьшительно-ласкательной форме), «Я вижу много...» (форма множественного числа родительного падежа), «О чем я думаю?» — составление предложений, «Жадина» (согласование существительного с местоимением), «Вопрос» (подбор определений к слову). Речевые игры предлагаются в различной последовательности [4]:

«Один-много», «Какой — какая?», «О чем думаю?», «Слово-родственники», «Чего не стало?», «Чему радуюсь?», «Скажи одним словом», «Придумай (исправь) предложение», «Сосчитай слова и назови», «Слова — наоборот» (антонимы), «Скажи по-другому» (синонимы), «Подбери слово — действие, признак», «Что бывает?», «Часть — целое», «Что приготовим (получится) из..», «Назови семью». Используя идею «логопедических придумок», играем с детьми в той речевой плоскости, над которой нужно особо поработать [1]. Вместе с пчелкой можно написать или выложить букву из бусинок, составить и прочитать слог, придумать слово, подобрать картинки. В сочетании игры и учения занятие по автоматизации звуков становится развивающим и познавательным, особенно, когда в альбоме появляется новое наполнение. Грамматическую составляющую «логопедических придумок» можно использовать в разнообразных играх, направленных на профилактику проблем речевого развития. Вопрос, который часто задают родители: «Можно ли исправить все нарушения речи ребенка?» — решается посредством небольших по времени и насыщенных по содержанию придумок — игр. Нужно лишь усвоить принцип построения и методику их использования во время досуговой деятельности. Обобщая вышесказанное, хочется обратить внимание на основ-

ную идею гармоничного соединения традиционных методов и современных технологий развития речи. Играя и обучаясь с роботами-пчелами, используя принцип лексико-грамматических игр в “логопедических придумках”, мы индивидуализируем и оптимизируем обучение детей с нарушениями речи, создаем «ситуацию успеха», получаем радость от поиска новых технических решений. И в итоге речевое развитие ребенка будет представлять собой целостную картину. Главное — вовремя генерировать идеи!

Литература

1. Ельцова О. М., Горбачевская Н. Н., Терехова А. Н. Организация полноценной речевой деятельности в детском саду. СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. 192 с.
2. Корнеева И. В. Логопедические игры для детей. Ростов н/Д : Феникс, 2015. 95 с.
3. Кукушкина О. И. Применение информационных технологий в специальном образовании // Специальное образование: перспективы развития. 2003. № 3.
4. Фадеева Ю. А., Пичугина Г. А. В мире слов, букв и звуков: речевые игры на автоматизацию звуков. М. : ТЦ «Сфера», 2015. 64 с.

Екатерина Михайловна Пеплер

Студентка 1 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me. Научный руководитель: Зоя Алексеевна Ретина, канд. пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Аннотация. В современном дошкольном образовании связная речь рассматривается как одна из основ воспитания и обучения детей, так как с развитием речи связано формирование как личности в целом, так и всех основных психических процессов. В статье раскрываются проблемы формирования диалогической речи детей младшего дошкольного возраста, определена сущность и специфика развития связной речи у детей, актуализирована роль игровой деятельности в развитии диалогической речи младших дошкольников.

Ключевые слова: связная речь, диалогическая речь, младшие дошкольники, развитие речи, детская речь.

Детям свойственно стремление к общению, конечно, они ищут путь к личностному контакту со сверстниками и взрослыми. Для успешного взаимодействия с социумом им необходимо быть коммуникабельными, доброжелательными, открытыми, приветливыми. Эти крайне важные качества нужно формировать уже с первых лет жизни. По мнению многих ученых (А. Арушанова, А. Богущ, Н. Гавриш, Н. Луцан, В. Любашина и др.), только в диалоге происходит подлинное общение людей. Именно диалог как форма организации воспитательной деятельности позволяет воспитателю знакомить детей с культурными образцами, нормами, средствами деятельности и одновременно получать знания об актуальном уровне развития сознания и личности воспитанников. Таким образом, диалог является оптимальной формой преодоления диалектического противоречия между индивидуализацией и социализацией ребенка в процессе воспитания. Диалог является естественным фактором языковой среды развития личности. Отсутствие или дефицит диалогического общения приводит к различного рода нарушениям личностного развития, роста проблем взаимодействия с окружающими, возникновения осложнений в умении адаптироваться в различных жизненных ситуациях. Именно поэтому педагогам и родителям необходимо поддерживать заложенную в детях потребность в общении, формировать у них умение вести диалог друг с другом. Ведь именно в диалоге дети приобретают опыт общения, учатся говорить

понятно и связно, задавать вопросы, отвечать, высказывать предложения и пожелания.

Актуальность проблемы подтверждается и выявлением на основе анализа научной литературы и реальной практики работы дошкольных учреждений ряда противоречий между: социальной значимости формирования диалогической речи в личности, которая растет, и недостаточным вниманием к развитию диалогической речи в чувствительный период становления речевой деятельности; потребностью в современных технологиях обучения диалогической речи дошкольников и недостаточной теоретической обоснованностью и методической разработанностью этого процесса; наличием значительного потенциала игровой деятельности как средства формирования диалогической речи и недостаточной научно-методической его разработанностью.

ФГОС ДО определяет одной из приоритетных задач речевого развития детей формирование диалогической компетенции и конкретизирует ее содержание речевое развитие направлено на «развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи». Требования программ в части обучения диалогической речи в основном сводятся к тому, чтобы научить детей пользоваться такими необходимыми формами устной речи, как вопрос, ответ, короткое сообщение, развернутый рассказ. Эти требования осуществляются главным образом на занятиях. В то же время для развития диалогической речи наряду с занятиями большое значение имеет речевое общение детей со сверстниками и взрослыми в различных ситуациях: его содержание, формы, культура диалога. Анализ работы современных ДОО по обучению диалогической речи дошкольников показал наличие активной стихийной речевой практики детей, но в ситуации организованной учебно-речевой деятельности, к сожалению, продолжает доминировать монолог воспитателя. Ложные устоявшиеся представления педагогов о молчаливости и мнимой дисциплинированности детей как наиболее значимых показателей порядка на занятии негативно влияют на профессиональную позицию воспитателей, многие из которых продолжают говорить детям, а не разговаривать с ними, тем более не позволяют малышам овладеть навыками содержательного диалога. Как свидетельствуют экспериментальные исследования А. Арушановой, К. Крутого, В. Ляпунова, Г. Чулковой, Т. Юртайкиной, без специального обучения диалогическая речь не достигает необходимого качественного уровня, негативно влияет на качество речи в целом и процесс социализации детей в частности.

Изучение особенностей становления и развития речевой деятельности позволяет утверждать, что в течение первых трех лет жизни ребен-

нок осваивает информативную, регуляторную, инструментальную и эвристическую функции речи, и к концу третьего года жизни овладевает диалогическими компетенциями: он усваивает межличностные отношения, то есть начинает чувствовать партнера как субъекта диалогического взаимодействия. Трехлетний ребенок уже может провоцировать собеседника к вступлению в диалог, учится планировать свое коммуникативное поведение, прогнозировать ожидания в диалоге. Весомыми факторами обеспечения активности общения ученые называют возраст ребенка, содержание общения, умение строить отношения со сверстниками, непосредственный опыт ребенка, уровень развития коммуникативной деятельности, уровень понимания ребенка собеседником и т. д. (А. Арушанова, А. Богуш, К. Крутой, Г. Николайчук, Л. Сухенко, К. Печора, Г. Чулкова и др.).

Именно младший дошкольный возраст (3-4 года) является благоприятным периодом для развития речи. В этот период значительно возрастает речевая активность детей. На основе обобщения исследований в области психологических механизмов общения, определения сущностных и структурных характеристик диалогической речи младших дошкольников были выделены следующие критерии и показатели его оценки: мотивационный, который характеризуется умением вступать в инициативные взаимоотношения с партнерами по общению, проявлением интереса к общению, широтой контактов; содержательный критерий с показателями: направленность диалога (на предмет обсуждения, действие или межличностные отношения), продолжительность и развернутость диалога, уровень самостоятельности речевых действий; коммуникативный аспект, который характеризуется следующими показателями: умение говорить ясно, высказываться логично, связно, в нормальном темпе, использовать различные формы, речевые средства и стандарты, типы речевых высказываний.

Эффективным средством развития диалогической речи в младшем дошкольном возрасте выступают разнообразные игры (сюжетно-ролевые, дидактические, подвижные, игры-инсценировки и игры-драматизации). Как отмечает А. Г. Арушанова, сюжетно-ролевые игры способствуют формированию и закреплению диалогических умений. Для активизации детских диалогов в игре можно использовать соответствующую атрибутику (игрушечные телефоны, радио, телевизор, касса и другие). Дидактические игры закрепляют усвоенные детьми речевые навыки, развивают быстроту реакции на услышанное («Согласен, не согласен», «Магазин», «Разговор по телефону», «В гостях у куклы»). В подвижных играх, которые содержат диалоги («Гуси-гуся», «Обыкновенные жмурки», «Коршун», «Краски» и другие) закреп-

ляется умения адресовать речь собеседнику, вдумываться в сказанное партнёрами, выражать свою точку зрения, формулировать вопрос правильно. Игры-инсценировки и игры-драматизации объединяют детей, хорошо знакомым текстом и представляющих себе сюжет, последовательность игровых действий. В этих играх ребёнок играет роль сказочного персонажа, принимает его позицию. Один и тот же текст инсценируем разными способами: при помощи игрушек, кукол, картинок, через выразительные движения и речь.

Таким образом, диалог является для ребенка первой школой овладения речью, он сопровождает всю его жизнь, все отношения, по сути являясь основой развития личности. Диалог выступает сложной формой взаимодействия между людьми, участие в диалоге требует от ребенка сложных умений, в связи с этим следует правильно организовывать образовательную деятельность, направленную на формирование диалогической речи.

Литература

1. Арушанова А. Г., Коренбит С. С., Рычагова Е. С. Речевое развитие дошкольника в аспекте лингводидактики. Парциальная образовательная программа ДО Веселого дня дошкольника (ВеДеДо) : практико-ориентированная моногр. / научн. ред. д-р филол. наук К. Я. Сигал. М. : ФЛИНТА : Наука, 2015. 320 с.
2. Комарова С. В. РОСТ: речь, общение, система, творчество. Развитие речи дошкольников 3—4 лет. Содействие, 2011. 56 с.
3. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников. М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. 256 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155 (п. 1.6, 9) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eduklgd.ru/uo/fgos/>.

Дарья Сергеевна Плотникова

Магистр 1 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

Научный руководитель: Зоя Алексеевна Ретина, канд. пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВНИМАНИЯ
КАК СРЕДСТВА КОРРЕКЦИИ СИСТЕМНОГО
НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ
У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ**

Аннотация. Рассмотрены теоретические аспекты формирования внимания как средства коррекции системного недоразвития речи у умственно отсталых школьников. Используются методы изучения научной литературы.

Ключевые слова: внимание, слуховое внимание, неразвитие речи, олигофренопедагогика, умственно отсталые дети, умственная отсталость, школьники.

У обучающихся с интеллектуальными нарушениями значительно чаще, чем у обучающихся с нормальным развитием, встречается системное недоразвитие речи, что объясняет необходимость дальнейшего поиска новых эффективных подходов к диагностике и коррекции развития обучающихся с умственной отсталостью (Т. А. Власова, В. И. Лубовский, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Л. Ф. Обухова, М. С. Певзнер, У. В. Ульяновка и др.). Повышение эффективности коррекционных логопедических занятий по коррекции системного недоразвития речи представляет собой одну из актуальных проблем логопедии.

Исследование трудов психологов А. Р. Лурия и Ф. Я. Юдович свидетельствуют о том, что речь и высшие психические функции имеют глубокую взаимосвязь. Анализ работ Л. С. Выготского и А. Р. Лурия обосновывают, что в самом начале развития обучающихся все сложные психические процессы формируются на основе наиболее элементарных функций [2]. Речевая деятельность формируется и функционирует в тесной взаимосвязи со всей психикой обучающихся в целом, с различными ее процессами, проходящими в сенсорной, интеллектуальной, аффективно-волевой сферах, следовательно при анализе недоразвития речи требуется исследовать не только структуру речевого дефекта, но и психические особенности обучающегося.

Умственная отсталость — это стойкое, необратимое недоразвитие уровня психической, в первую очередь интеллектуальной деятельно-

сти, связанное с врожденной или приобретенной органической патологией головного мозга [1].

У обучающихся с интеллектуальными нарушениями выражены недостатки внимания: низкая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость. При умственной отсталости сильнее нарушено произвольное внимание, хотя преимущественно недоразвита непосредственно его произвольная сторона [4].

Исследованием особенностей внимания занимались такие ученые, как Р. С Немов, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Ленотьев и др.

Отечественные психологи А. Р. Лурия, Ф. Н. Гоноболин, А. А. Люблинская, В. И. Селиверстов и др. утверждают, что внимание считается компонентом всех психических функций, в том числе и речи [3]. Характерно, что у обучающихся с интеллектуальными нарушениями часто страдает слуховое внимание, в связи с этим обучающийся не может понять словесную инструкцию педагога.

Анализ научной и специальной литературы свидетельствует, что проблема внимания изучалась исследователями в самых различных аспектах, однако вопрос о разработке педагогической технологии формирования внимания как средства коррекции системного недоразвития речи у умственно отсталых школьников оказался вне рассмотрения этих исследований.

У умственно отсталых обучающихся способность к слуховому вниманию снижена, почти не сформирована реакция на звучание предметов и голосов. Обучающиеся не различают речевые звук и звуки музыкальных инструментов, а также в выделении лепетной и полной формы слова из речевой деятельности. Обучающиеся нечетко различают на слух фонемы, как в собственной, так и в чужой речи. У обучающихся с интеллектуальными нарушениями часто отсутствует интерес и внимание к речи окружающих, это и является одной из причин недоразвития речевого общения.

Исходя из этого, появляется необходимость создания педагогической технологии по формированию слухового внимания как средства коррекции системного недоразвития речи умственно отсталых школьников.

Литература

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : избр. психол. тр. / под ред. Д. И. Фельдштейна ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. 3-е изд. М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. 349 с.
2. Выготский Л. С. Собр. соч. В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М. : Педагогика, 1983. 368 с.
3. Лурия А. Р. Внимание и память. М. : Изд-во МГУ, 1975. 105 с.

4. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. М. : Владос, 2001. 512 с.

УДК 376.37-053"465.00/.07"

ББК Ч457.091

ГСНТИ 14.29.29

ВАК 13.00.03

Анастасия Васильевна Пьянкова

Студентка 1 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

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

РОЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В статье представлен анализ навыков читательской деятельности у обучающихся с дизартрией в период дошкольного обучения, раскрыты основные направления логопедической работы по их формированию.

Ключевые слова: читательская деятельность, чтение детей, дизартрия, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, старшие дошкольники, федеральные государственные образовательные стандарты.

На современном этапе развития общества основной целью образования является воспитание активного, грамотного гражданина, способного самостоятельно ориентироваться в огромном потоке текстовой информации, систематизировать ее и отбирать необходимый материал. Соответственно возникает необходимость формирования у обучающихся навыков читательской деятельности, которые включают освоение технической и смысловой сторон чтения, способности подбирать необходимую книгу и рефлексировать на прочитанный материал [1].

В соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования для обучающихся с нормативным развитием и для лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с тяжелыми нарушениями речевого развития, формирование навыков чтения осуществляется только в период школьного обучения [4, 5].

В период дошкольного обучения, в соответствии с ФГОС дошкольного образования, формирование указанной компетенции не предполагается. Подготовка к обучению грамоте дошкольников осуществляется

педагогами по желанию родителей либо в дошкольной образовательной организации общего образования, либо дополнительно [3].

Н. С. Светловская, Е. Л. Гончарова, считают, что читательская деятельность как процесс предполагает не только восприятие и переработку графического кода путем перевода его в акустический и осмысление полученной информации, но и наличие мотива прочтения материала, подбора необходимой литературы (начальный этап) и наличие отклика на прочитанный материал (завершающий этап) [1, 2].

По мнению Е. Л. Гончаровой, З. А. Гриценко, В. А. Левина предпосылки к развитию навыков читательской деятельности закладываются уже в дошкольном возрасте при чтении детям вслух [1]. Ребенок начинает знакомиться с первыми литературными произведениями, у него зарождается интерес к читаемому тексту.

В старшем дошкольном возрасте (6 — 7 лет) у ребенка, как правило, хорошо сформированы базовые функции для усвоения навыков читательской деятельности. У него уже достаточно развита устная речь, высшие психические функции, он уже способен соотносить звучащую речь, вычленять ее отдельные компоненты, достаточно уверенно ориентироваться на листе бумаги, воспринимать графические начертания (буквы), отличать их друг от друга, значит, способен овладеть требуемыми навыками.

У детей с нарушениями в речевом развитии, в том числе, дизартрией отмечаются недостатки в сформированности базиса читательской деятельности, соответственно, возникает необходимость коррекции данных функций для полноценного усвоения навыков чтения (технической и смысловой сторон), формирования мотивации и навыков отбора нужной книги, формирования читательской деятельности и профилактики возможных дислексических ошибок.

Формирование навыков читательской деятельности имеет особое значение у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, так как усвоение указанной деятельности будет способствовать лучшему усвоению устной речи, так как у ребенка появляется дополнительная зрительная опора и фиксация слышимой речи, а также более быстрой коррекции ее недостатков.

Основными направлениями работы по формированию навыков читательской деятельности у дошкольников с дизартрией являются:

- устранение имеющихся недостатков в речевом развитии (произношения, трудности выделения и различения звуков, невозможность произвести звуковой анализ и синтез слов, несовершенство лексико-грамматической стороны и связной речи);

- развитие высших психических функций, составляющих основу читательской деятельности (внимания, восприятия, памяти, мышления);
- формирование мотивации на овладение новым навыком;
- формирование навыков чтения (технической и смысловой сторон);
- формирование умения ориентироваться в тексте, понимать его содержание (последовательность событий, замысел автора, выделение языковых средств), осуществлять рефлексию на прочитанный материал;
- формирование навыка отбора необходимой книги, текста;
- формирование целостного алгоритма процесса читательской деятельности.

Осуществление работы по выделенным направлениям позволит старшим дошкольникам с дизартрией полноценно овладеть навыками читательской деятельности, лучше ориентироваться в окружающем потоке информации, подготовиться к школьному обучению.

Овладение данными навыками в дальнейшем позволит детям с первых дней пребывания в образовательной организации школьного уровня включиться в образовательный процесс, значительно повысит интерес к учебной и познавательной деятельности.

Литература

1. Гончарова Е. Л. Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в развитии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.10. М., 2009. 42 с.
2. Светловская Н. Н. Теоретические основы читательской подготовки и практика читательской деятельности. М. : Просвещение, 2009. 173 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М. : Просвещение, 2014. 22 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М. : Просвещение, 2014. 42 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. М. : Просвещение, 2014. 260 с.

Альфия Фидаевна Рыль

*Студентка 1 курса, Уральский государственный педагогический университет;
620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.*

Научный руководитель: Зоя Алексеевна Ретина, канд. пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ДИЗАРТРИИ (ПО Е. Ф. АРХИПОВОЙ)

Аннотация. Рассмотрена специфика развития лексики у детей с легкой степенью дизартрии по книге Е. Ф. Архиповой «Стертая дизартрия у детей». Использованы следующие методы и приемы исследования: описание, анализ.

Ключевые слова: лексика, дизартрия, стертая дизартрия, ранний возраст, дошкольная логопедия, дети с нарушениями речи, нарушения речи, развитие речи.

Особую роль при изучении лексики у детей с патологией речи занимает психолингвистический подход, а также современные понимание о процессе развития лексики в онтогенезе и ее изучения в различных аспектах, о структуре значения слова, о семантических полях и об особенностях их формирования в онтогенезе.

Согласно исследованиям Р. И. Лалаевой, можно выделить ряд особенностей лексики дошкольников:

- ограниченный словарный запас;
- объем активного и пассивного словаря расходится;
- слова употребляются не точно;
- вербальные парафазии;
- семантические поля не сформированы;
- трудности актуализации словаря.

Отметим то, что у детей с нарушением речи, в отличие от детей с нормальным речевым развитием, ассоциации носят случайный, немотивированный характер. Наиболее сложным в формировании семантических полей у детей с патологией речи являются выделение центра, так называемого «ядра» семантического поля и его структурная организация. Отмечается малый объем семантического поля и это находит свое отражение в ограниченном количестве смысловых связей. Например, в парадигматических ассоциациях у детей с речевым нарушением в большей степени преобладают отношения по типу аналогии, а реже встречаются отношения по типу противопоставления и родовидовые, что является отклонением от нормы. При нормальном речевом

развитии отношения по типу противопоставления к возрасту 7 лет должно составлять более половины всех парадигматических ассоциаций, помимо того, отмечается, что латентный период реакции на слово-стимул у детей с патологией речи длиннее, в отличие от нормы.

В исследованиях Н. В. Серебряковой были выделены следующие этапы организации семантических полей, на основании анализа характера вербальных ассоциаций у дошкольников 5-8 лет:

1 этап — не сформированы семантические поля. На этом этапе ребенок опирается на чувственное восприятие окружающего мира. Значение слова включается в значение словосочетаний. Большое место занимают синтагматические ассоциации.

2 этап — усвоение смысловых связей слов, который отличаются друг от друга по семантике, но имеют ситуативную, образную связь. Семантическое поле еще структурно не оформлено.

3 этап — формирование понятий, процессов, классификаций. На этом этапе образуются связи между семантически близкими словами, которые отличаются лишь одним дифференциальным семантическим признаком, это проявляется в преобладании парадигматических ассоциаций.

Н. В. Серебряковой были выделены следующие особенности лексики у детей с нарушением речи:

- ограничение объема словаря, особенно предикативного;
- замена слов по семантическому признаку, что указывает на то, что семантические поля не сформированы, и на недостаточное выделение разграниченных признаков значений слов;
- незнание или неточное употребление многих общеупотребительных слов, которые обозначают визуально сходные предметы, части предметов, части тела;
- замена семантически близких слов;
- замена словообразовательными неологизмами;
- замена однокоренными словами и словами, сходными по артикуляции; большая степень необоснованности ассоциаций.

Л. В. Лопатиной была отмечена несформированность наибольшей части компонентов функциональной речевой системы, многих языковых процессов, таких как:

- бедный словарь и трудности актуализации его в экспрессивной речи;
- слова, которые редко употребляются заменяются другими;
- ошибочно используются слова обобщающего значения.

Как отмечает в своих работах Т. В. Туманова — дошкольники с легкой степенью дизартрии испытывают определенные трудности в овладении начальными словообразовательными операциями, в отли-

чие от своих сверстников нормально развивающихся. При нормальном развитии детей навыки и умения формируются в дошкольном возрасте, а у дошкольников с легкой степенью дизартрии они не сформированы потому, что не происходит спонтанного овладения знаковыми операциями на уровне морфемы.

Итак то, что словообразовательные операций не сформированы это приводит, с одной стороны, к неполноценной речевой коммуникации, а с другой — ограничивает когнитивные возможности детей.

Литература

1. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей. АСТ : Астрель, 2006. 320 с. (Сер. «Высшая школа»).

УДК 376.37-053"465.00/.07"

ББК 4457.091

ГСНТИ 14.29.29

ВАК 13.00.03

Ирина Юрьевна Садыкова

Студентка 1 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: trpsd@uspu.me.

Научный руководитель: Зоя Алексеевна Ретина, канд. пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В статье рассмотрены факторы готовности ребенка к обучению грамоте и, в частности, к овладению письмом.

Ключевые слова: подготовка к школе, псевдобульбарная дизартрия, обучение письму, дошкольная логопедия, дошкольники, дети с нарушениями речи, нарушения речи.

Подготовка к школе — один из важных моментов в развитии ребенка. Готовность к обучению грамоте и овладение письмом определяется рядом факторов:

1) развитая, правильная речь. Ребенок должен быть готов к произвольным лингвистическим действиям.

2) сформированность психологической базы речи, то есть тех психических функций и процессов, которые обеспечивают акт письма. К ним относятся такие психические процессы, как внимание, память, мышление, а также восприятие различной модальности (зрительное, слуховое, тактильное) и познавательные процессы (сравнение, обобщение, анализ, синтез). Кроме того, ведущими элементами организа-

ции любого вида деятельности являются мотивация, волевое усилие и произвольная саморегуляция.

Первое психологическое исследование письма предпринял Л. С. Выготский. Изучая письмо в контексте проблемы развития высших психических функций, автор сделал вывод о её существенном отличии от устной и внутренней речи. Письменная речевая деятельность представляет собой специфическое психологическое образование, которое функционирует в условиях отсутствия собеседника и более полно реализует содержание сообщения, порождается иными мотивами и обладает высокой степенью осознанности и произвольности. По выражению Л. С. Выготского, «это речь с двойной абстракцией и относится к устной речи, как алгебра к арифметике» [1, с. 347].

3) анализаторные системы должны быть сохранены.

В процессе письма участвуют речеслуховой, зрительный, речедвигательный и оптико-пространственный анализаторы, за каждый из которых отвечает определенный участок мозга. «Сохранность каждого из этих участков необходима для успешного протекания этого процесса, так как каждый участок имеет в общей организации мозговой деятельности свои особые, непосредственно принадлежащие ему функции», отмечает А. Р. Лурия. [2, с. 11].

Речеслуховой анализатор осуществляет анализ звукового состава слова, преобразует звук в фонему, определяет последовательность звуков в слове, устанавливает объем восприятия и отвечает за развитие слуховой памяти. Зрительный анализатор формирует образы-представления о предметах и зрительный образ буквы. Также в процессе письма участвует оптико-пространственный анализатор. Он формирует пространственный образ буквы и отвечает за восприятие и понимание логико-грамматических структур языка. Речедвигательный анализатор отвечает за артикуляцию, которая присутствует в процессе письма, и за движения руки. Письмо требует определенных движений руки при начертании букв или других знаков, что связано с общим двигательным анализатором.

Цветкова Л. С. делает вывод, что краткий анализ психологической и физиологической сущности письма у детей показывает сложность этого вида психической деятельности. «Письмо нельзя рассматривать лишь как идеомоторный акт (как это было раньше) и как только двигательный (моторный), и сенсорный акт (как все еще рассматривают письмо некоторые исследователи и в наше время). Письмо следует рассматривать как психическую функцию, в психологическое содержание которой входят разные психические процессы в их взаимодействии, и формирующуюся только путем обучения» [3, с. 206].

У детей с псевдобульбарной дизартрией наблюдаются недоразвитие или несформированность данных факторов, что затрудняет процесс овладения письмом.

У детей с псевдобульбарной дизартрией выражены нарушения интеллектуальной деятельности: низкая умственная работоспособность, нарушения памяти, внимания. Р. И. Мартынова отмечает у детей данной категории менее устойчивое внимание, слабость процесса запоминания слов, что связано не только с затруднением выработки условных рефлексов, но и, возможно, с нарушением фонематического слуха, возникающего вследствие недоразвития звукопроизношения [3, с. 54]. Также у детей с псевдобульбарной дизартрией страдает мышление. Дети на занятиях неуверенны, пассивны. Они быстро истощаются, проявляют негативизм. У многих детей наблюдается замедленное формирование пространственно-временных представлений, оптико-пространственного гнозиса, фонематического анализа, конструктивно-праксиса.

Таким образом, работа с детьми с псевдобульбарной дизартрией по подготовке к обучению грамоте и, в частности, к обучению письму, должна включать в себя формирование и коррекцию фонематических процессов, звукопроизношения и устной речи в целом, а также формирование моторного праксиса и коррекцию психических функций и процессов, необходимых при письме.

Литература

1. Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2. М., 2015.
2. Лурия А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования. М. : Academia, 2002. 352 с.
3. Мартынова Р. И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрий и функциональных дислалий // Дизартрии : учеб. пособие для студентов высш. и сред. спец. учеб. заведений / под. ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. М. : ВЛАДОС, 1997. 131 с.
4. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и воспитание. М. : Юристь, 1997. 256 с.

Екатерина Александровна Самарина

Студентка 2 курса магистратуры, Московский городской педагогический университет; 129226, Россия, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, д. 4, корп. 1; e-mail: info@mgpu.ru.

Научный руководитель: Инесса Павловна Ларина, канд. пед. наук, доц., Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия.

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА УСПЕШНОЙ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО ЛОГОПУНКТА

Аннотация. Рассмотрены исторические аспекты проектной деятельности. Использование проектной деятельности логопедами — практиками на коррекционно-развивающихся занятиях с целью повышения качества логопедической работы и динамики роста успеваемости учащихся младшего школьного возраста. Деятельностный подход в обучении — залог успешной коррекционно-развивающей работы.

Ключевые слова: школьники, развитие речи, письменная речь, устная речь, коррекционно-развивающее обучение, социальная адаптация, учителя-логопеды, логопункты, логопедическая работа.

В современной России начались серьезные преобразования в политике, экономике и культуре. Эти события запустили интенсивные реформы в системе современного российского образования. Педагогическая наука создает благоприятные условия для всестороннего развития детей, как в личностном, так и в индивидуальном плане. Кроме того, в новых условиях формируется и особая образовательная среда. Дети с нарушениями речи на фоне серьезных изменений в образовании испытывают трудности учебного характера, развитие личности, социальной адаптации, реализации своих способностей и вхождение в современное общество.

Современное образование не всегда учитывает особенности развитие детей с речевыми нарушениями. Дети с нарушениями речи вынуждены обучаться с нормально развивающимися сверстниками — это приводит к стихийному саморазвитию детей с речевой патологией. Для получения качественного образования, грамотного обучения, полноценного партнерства и снятия социальной напряженности — необходимы особые условия и методы обучения. Дети с речевыми нарушениями достаточно успешно могут вписаться в социокультурную среду

младшего школьного возраста. При использовании специальных методов обучения и применение пособий, облегчающих усвоение школьной программы, дети с нарушением речи могут успешно обучаться. Перед педагогами — практиками и учеными стоит задача разработать не только методики обследования и обучения, но и разработать комплекс мер способствующих коррекции различной речевой патологии. Это, прежде всего, различные методики исследования устной и письменной речи, особенности подачи учебного материала, рекомендации учителям и родителям.

В современной педагогической литературе рассматриваются многие аспекты организации проектно-исследовательской деятельности школьников: необходимость ее использования, практическое значение в изучении той или иной темы, интеграция различных областей знаний, и, наконец, применение знаний в практической жизни. В разное время менялось отношение к методу проектов и его месту в системе изучения предметного курса. Различные подходы к этой теме можно проследить в трудах отечественных и зарубежных педагогов-классиков, а также современных педагогов-учёных.

История метода проектов связана с именами Д. Дьюи, В. Килпатрика, Э. Коллинга, а в отечественной педагогике — с именами С. Т. Шацкого, И. Ф. Сладковского. Обоснование современного метода проектов базируется на научных идеях В. В. Гузеева, М. Кноль, М. А. Петухова, Г. К. Селевко, И. С. Якиманской и др. Теоретические положения педагогического проектирования разрабатывали Е. С. Заир-Бек, И. А. Зимняя, Т. М. Кауда, Н. В. Матяш, И. Д. Чечель. Возможности проектной деятельности в образовательном процессе современной школы изучали С. И. Горлицкая, И. А. Зимняя, А. П. Зольников, Е. Н. Киселёва, И. Ю. Малкова, Н. В. Матяш, Н. Ю. Пахомова, Е. С. Полат, К. Н. Поливанова.

Предметом внимания в педагогических исследованиях являются: структура и содержание проектной деятельности (В. А. Кальней, Т. М. Матвеева, Е. А. Мищенко, С. Е. Шишов); опыт использования проектной деятельности в начальной школе и способы её организации (А. В. Горячев, Е. Н. Землянская, М. А. Биржева, И. М. Коньшева); возможности проектирования как средства деятельностного познания (Н. А. Краля, А. Ю. Кравцова, Н. Б. Крылова, А. М. Новиков, Н. Ю. Пахомова, И. Д. Чечель); как формы учебного сотрудничества (В. С. Кузнецов, Г. В. Макотрова, И. А. Кудрова, М. М. Фирсова); творческие проекты как средство интеграции и дифференциации образования (В. Д. Симоненко, Н. В. Матяш, Е. С. Полат, М. Б. Павлова). Данные исследований М. А. Биржевой, Е. Землянской, В. А. Кальней,

Н. Б. Крыловой, Н. М. Коньшевой, Е. В. Мальцевой, А. И. Савенкова, П. В. Середенко, Н. А. Семёновой, С. Е. Шишовой свидетельствуют о необходимости и возможности включения в учебно-воспитательный процесс проектно-исследовательской деятельности уже на начальном этапе школьного образования.

Актуальность нашей темы обусловлена назревшей проблемой разработки методов, направленных на улучшение качества коррекционно-развивающих занятий по исправлению различных нарушений речи с учащимися младшего школьного возраста в условиях логопункта. Использование проектной деятельности позволяет учителю — логопеду сочетать обучение, коррекцию речи, морально-психологическую поддержку и развитие творческих способностей ребенка, интегрировать полученные на логопедических занятиях знания в другие предметы: русский язык, ОКМ, чтение. Целесообразность использования коллективной работы объясняется тем, что позволяет повысить качество логопедической коррекции, ускорить речевое развитие ребенка, способствовать его успешной социализации, и значительно уменьшить личностные недостатки, мешающие полноценному развитию за счет привлечения ребенка к творчеству и развитию его способностей. В современных условиях обучения и воспитания учащихся от учителя-логопеда требуется не только знание различных методик коррекции речевых нарушений, но и необходимы специальные знания по организации и созданию специальных условий для успешного обучения воспитания детей с ТНР в общеобразовательной школе. Инклюзивное образование предусматривает активное включение детей ТНР в образовательный процесс, и их активное участие, как в учебном процессе, так и в различных школьных мероприятиях и внеурочной деятельности.

Проект — это буквально «брошенный вперед», то есть прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности, а проектирование превращается в процесс создания проекта.

Метод проектов — педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых (порой и путем самообразования). Активное включение школьника в создание тех или иных проектов дает ему возможность осваивать новые способы человеческой деятельности в социокультурной среде [13].

В настоящее время метод проектов в России переживает своеобразное возрождение. Метод проектов активно используется в школах, как учителями — предметниками так и педагогами коррекционно — развивающегося направления (дефектологами, психологами, логопедами).

Современной разработкой проектов занимаются Л. С. Киселева, Т. А. Данилина, Т. С. Лагода, М. В. Зуйкова[8], в их трудах представлены теоретические и практические материалы по использованию проектного метода в детском саду[13]. Авторы доказывают и обосновывают необходимость раннего использования проектной деятельности с целью подготовки детей к новому виду самостоятельной работы.

В пособии «Вода и жизнь: экологические проекты», авторы Шабалина З. С., Воскобойник И. Н., Петренчук Т. И., Михайлова О. А., Князева Л. А. — представили практический материал, основанный на опыте работы детских садов города Ярославля, включающие планы, цели, задачи, конспекты занятий, развлечения, художественное слово, материал для работы с родителями [4]. Воспитатели детского сада могут активно использовать это пособие на занятиях по развитию речи и знакомству с окружающим миром. Подобные занятия несут в себе не только обучающую функцию, но и способствуют развитию самостоятельности в добывании новых знаний необходимой информации.

В своей книге Рыжова Н. А. «Напиши письмо сове: книга для детского сада и начальной школы: экологический проект» приводит рекомендации по организации работы в области экологического образования дошкольников и младших школьников на примере проекта «Напиши письмо сове» («Письма животным») [9]. Практическая ценность данной книги в том, что автор дает не только общие рекомендации воспитателям по экологическому образованию детей, но и способствуют практическому применению полученных знаний.

В настоящее время метод проектов рассматривается как средство приобщения дошкольников к миру информационных технологий (Смыковская Т. К.), как технология формирования информационной компетентности (Ховякова А. Л), как мотивация к познанию (Е. Евдокимова), как важная сфера познавательной деятельности (Веракса Н. Е., Морозова Л. Д.) [2, 3, 5, 11].

Подводя итог вышеизложенному, можно сказать следующее:

1. Применение метода проектов на логопедических занятиях в начальной школе имеет свои особенности.

- Дети в силу возрастных особенностей еще не умеют работать над проектом самостоятельно, поэтому нужна помощь учителя, его направляющая и руководящая функция.

- Важное значение имеет помощь родителей при работе над проектом.
- Проекты не могут быть слишком объёмными по охвату темы.
- Успешность в проектной деятельности (победы на конкурсах, презентации, сам процесс участия в проектах) помогает детям стремиться к успеху, добиваться высоких результатов оценки своей деятельности.

2. Использование метода проектов на логопедических занятиях в начальной школе позволяет логопеду

- Использование современных педагогических технологий позволяет скорректировать недостатки речевого развития, т. е. значительно усовершенствовать уровень речевого развития и повысить качество успеваемости

- Способствовать коррекции личности ребенка, т. е. обрести уверенность в своих силах, поверить в успех, научить прикладывать усилия для достижения хороших результатов, научить продуктивному взаимодействию с детьми и взрослыми для достижения общей цели.

- Помочь ребенку проявить свои способности (например: умение рисовать, петь, танцевать, делать аппликации, сочинять стихи, и т. д.),

- Адаптировать детей к жизни в социуме (проявление самостоятельности, преодоление страхов и неуверенности).

- Помогает детям взаимодействовать с ровесниками и педагогом (умение договариваться и распределять роли, адекватно оценивать свою работу и работу других).

3. Метод проектов при использовании на логопедических занятиях способствует:

- повышению качества успеваемости детей,

- стимулирует учебную мотивацию учащихся в целом,

- позволяет логопеду быть активным участником образовательного процесса.

- помогает логопеду добиваться признания своего профессионального успеха на основе достижений его учеников.

В силу особенностей речевого развития детей с ТНР не каждый метод проектов может быть использован, больше используются коллективные проекты, где каждый ребенок выполняет свою часть работы (фотографирует, рисует, записывает смешные истории и случаи на занятиях логопеда, формулирует правила красивой речи, создает памятку для исправления речи и т. д.)

Поскольку метод проектов используется сравнительно недавно, мы хотели апробировать метод проектов, как доступный метод работы на коррекционно — развивающих занятиях школьного логопункта и оценить степень его результативности.

Мы создали свой проект « Книга правильного произношения», которая представляет собой пособие по исправлению произношения.

Книга состоит из нескольких частей: « Правила красивой речи», «Памятка исправляющему речь», «Речевой фитнес», личные истории детей «Как я исправлял свою речь», «Фоторепортаж о логопедических занятиях в нашей школе», « Веселые истории и высказывания наших

учеников». В проекте принимали участие дети из 1-х, 2-х, 3-х и 4-х классов.

Учащиеся нарисовали рисунки к личным историям, сделали фотографии фрагментов наших занятий, написали веселые истории о наших занятиях и собрали необычные высказывания своих друзей. Безусловно, учитель логопед пошагово контролировал процесс создания «Книги» По времени этот проект занял 3 месяца. Мы представляли свою «Книгу правильного произношения» на конкурсе проектов в Округе и заняли призовое место. В настоящее время созданная нами «Книга правильного произношения» является пособием по коррекции звукопроизношения.

Ценность нашего проекта состоит в том, что мы создали нужное для учебы пособие. А в процессе работы дети исправили недостатки своей собственной речи и повысили свой статус в глазах одноклассников и педагогов. Учитель-логопед показал свою значимость, как активный участник образовательного процесса и успешный модератор продуктивной деятельности детей. Результативность работы логопеда по использованию метода проектов была отмечена всеми участниками образовательного процесса: учащимися, учителями, родителями и администрацией школы.

Литература

1. Антипова Ж. В. Интегративная система образования детей в условиях дошкольного учреждения. Инклюзивное образование: теория, практика, перспективы развития : сб. науч. тр. участников Междунар. конф. / под ред. В. В. Сафронова. М., 2013.
2. Валясэк Б. Метод проектов как творческая работа педагога // Первое сентября. 2004. № 9. С. 12—15.
3. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Проектная деятельность дошкольников : пособие для педагогов дошкольных учреждений. М. : Мозаика-Синтез, 2008. 112 с.
4. Вода и жизнь: экологические проекты / З. С. Шабалина, И. Н. Воскобойник, Т. И. Петриченко, О. А. Михайлова, Л. А. Князева. Ярославль, 2005. 70 с.
5. Евдокимова Е. С. Технология проектирования в ДОУ. М. : ТЦ «Сфера», 2006. 64 с.
6. Морозова Л. Д. Педагогическое проектирование в ДОУ: от теории к практике. М. : ТЦ «Сфера», 2010. 128 с.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. М. : Академия, 2001.

8. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения : пособие для руководителей и практических работников ДОУ / авт.-сост.: Л. С. Киселева, Т. А. Данилина, Т. С. Лагода, М. В. Зуйкова. М. : АРКТИ, 2005. 96 с.

9. Рыжова Н. А. Напиши письмо сове : кн. для детского сада и начальной школы : экологический проект. М. : Карапуз-Дидактика, 2007. 272 с.

10.Смыковская Т. Метод проектов как средство приобщения дошкольников к миру информационных технологий // Детский сад от А до Я. 2010. № 2. С. 109—116.

11.Ховякова А. Метод проектов как технология формирования информационной компетентности ребенка дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. 2010. № 2. С. 144—150.

12.Чечель И. Д. Метод проектов, или Попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула // Директор школы. 1998. № 3.

13.Шишов С. Е. Структура и содержание проектной деятельности: проектная деятельность на уроках технологии в 5—9-х классах / С. Е. Шишов, В. А. Кальней, Е. А. Мищенко, Т. М. Матвеева // Стандарты и мониторинг в образовании. 2005. № 2. С. 17—23.

УДК 373.25:376.37

ББК 4414.741.5+4457.091

ГСНТИ 14.29.29

ВАК 13.00.03

Юлия Анатольевна Смирных

*МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 452»; 620017, Россия,
г. Екатеринбург, ул.Электриков, 18а; e-mail: 452@mdou-ekb.ru.*

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ПОСТРОЕНИЮ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Аннотация. Раскрыт принцип системного подхода в работе учителя — логопеда в группе компенсирующей направленности. Реализация системного подхода к коррекционно-развивающему обучению на занятиях.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дошкольная логопедия, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольники, учителя-логопеды, логопедическая работа, коррекционная работа, комплексное воздействие.

Данная тема мною выбрана не случайно. 17 лет я работаю в ДОУ, которое посещают дети с диагнозом «Общее недоразвитие речи». ОНР — «сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохраненным интеллектом отмечается позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефект произношения и фонемообразования. Эти проявления в совокупности указывают на системное нарушение всех компонентов речевой

деятельности», поэтому и работа специалиста строится с учетом принципа поэтапности логопедической работы. Растёт количество детей, у которых общее недоразвитие речи обусловлено моторной алалией. Реалии времени таковы, что в группе также обучаются дети с задержкой психического развития. При моторной алалии наблюдается неврологическая симптоматика, проявляются особенности познавательной деятельности и других психических процессов, отклонения в формировании личности. Поэтому при устранении алалии необходимо комплексное воздействие.

Принцип системного подхода предполагает необходимость учета в группе компенсирующей направленности структуры дефекта, определения ведущего нарушения, соотношения первичных и вторичных симптомов. Для этого перед началом коррекционно-логопедических занятий специалист проводит диагностическое обследование детей.

Содержание коррекционной работы в группе компенсирующей направленности осуществляется в соответствии с основной общеобразовательной программой, строится в соответствии с педагогическими технологиями, обеспечивающими коррекцию и компенсацию отклонений в развитии детей, имеющих нарушение речи, учитывающими возрастные и психофизические особенности детей дошкольного возраста. Моя рабочая программа разработана на основе Основной общеобразовательной программы дошкольного учреждения и ориентирована на использование в группе для детей с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития. В разработке программы учтены рекомендации авторов следующих программ: 1) Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ» под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой; 2) Нищева Н. В. Примерная адаптированная общеобразовательная программа для детей с ТНР (ОНР) 3-7 лет.- Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС; 3) Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития/Л. Б. Баряева и др. - СПб.

Основная цель коррекционно-педагогической работы — создание условий для всестороннего развития ребенка с ОВЗ в целях обогащения его социального опыта и гармоничного включения в коллектив сверстников. Воспитанники с ОВЗ имеют как общевозрастные, так и специфические особенности, связанные со структурой первичной недостаточности и характером вторичных отклонений. Поэтому условно задачи освоения программы детьми можно разделить на общеразвивающие и коррекционные.

Коррекционные задачи: 1) Развитие психических процессов — сенсорное развитие, развитие внимания, памяти, мышления детей.

2) Развитие понимания речи. 3) Активизация речевой деятельности — подражательной и самостоятельной. 4) Коррекция нарушений просодической стороны речи. 5) Развитие общей, мелкой, артикуляционной моторики. 6) Коррекция нарушений слоговой структуры слова. 7) Развитие словаря. 8) Формирование и совершенствование грамматического строя речи: морфология (изменение слов по родам, числам, падежам); синтаксис (освоение различных типов словосочетаний и предложений); словообразование. 9) Коррекция звукопроизношения (постановка, автоматизация и дифференциация звуков).

Общеразвивающие задачи: 1) Развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации. 2) Формирование познавательных действий, становление сознания. 3) Развитие воображения и творческой активности. 4) Формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, материале, размере, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях). 5) Формирование первичных представлений о малой Родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях народа, об отечественных традициях и праздниках. 6) Формирование первичных представлений о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов. 7) Обогащение активного словаря. 8) Развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, а также речевого творчества. 9) Развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха. 10) Знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы. 11) Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте. 12) Овладение речью как средством общения и культуры.

Содержание работы определяется структурой дефекта и потенциальными возможностями каждого ребенка.

Коррекция нарушений речи проводится с учетом ведущей деятельности. У детей дошкольного возраста она осуществляется в процессе игровой деятельности, которая становится средством развития аналитико-синтетической деятельности, моторики, сенсорной сферы, обогащения словаря, усвоения языковых закономерностей, формирования личности ребенка.

Системный подход к построению работы специалиста в ДОУ требует внедрения в логопедическую практику комплекса мер, направленных на своевременное обеспечение каждому ребенку в соответ-

ствии с его возрастом адекватных условий для всестороннего развития, формирования полноценной личности, получения им должного образования. Эта проблема уже рассматривалась в публикациях специалистов [1].

Литература

1. Нищева Н. В. Примерная адаптированная общеобразовательная программа для детей с ТНР (ОНР) 3—7 лет. СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015. 199 с.
2. Полушкина Н. Н. Диагностический справочник логопеда. М. : АСТ : Астрель : Полиграфиздат, 2010. 608 с.
3. Филочева Т. Б., Чиркина Г. В., Туманова Т. В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. М. : Просвещение, 2009.

УДК 376.356

ББК 4452.024.3

ГСНТИ 14.29.27

ВАК 13.00.03

Вероника Фаритовна Ситдикова

Магистрант 2 года обучения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

Научный руководитель: Зоя Алексеевна Репина, канд. пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СИСТЕМНОЙ ЛЕКСИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВТОРОГО КЛАССА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация. Рассмотрены вопросы изучения особенностей системной лексики обучающихся с нарушением слуха, методики и материалы исследования системной лексики.

Ключевые слова: сурдопедагогика, дети с нарушениями слуха, нарушения слуха, младшие школьники, второклассники, развитие речи, недоразвитие речи, формирование словаря, системная лексика.

Большинство исследователей рассматривают лексику как одну из основных подсистем языка, основными элементами которого являются слова, связанные единой структурой многочисленных типов ассоциативных и семантических связей. Изучение слова в его системных отношениях стало одним из основных направлений современной лексикологии. Вопросу развития лексики ребенка посвящено большое количество исследований, в которых данный процесс освещается в различных аспектах: психофизиологическом, психологическом, лингвистическом, психолингвистическом (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия,

Д. Б. Эльконин, Дж. Миллер, В. Штерн, Н. И. Жинкин, Е. Н. Винарская, М. М. Кольцова, Г. Л. Розенгарт-Пупко и др.). Исследованиями словаря у детей с нарушением слуха занимались Р. М. Боскис, А. Г. Зикеев, К. Г. Коровин и др.

Целью нашего исследования явилось изучение системной лексики у детей с младшего школьного возраста с нарушением слуха.

Эксперимент проводился на базе ГКОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 13, реализующая адаптированные основные образовательные программы» г. Екатеринбурга.

В исследовании приняло участие 12 детей с нарушением слуха в возрасте от 8 до 10 лет.

Материалы для исследования подбирались с учетом возрастных возможностей детей и требований образовательной программы. При составлении схемы обследования мы руководствовались методическими рекомендациями Н. М. Трубниковой, Г. В. Чиркиной, О. Б. Иншаковой, Р. А. Лурия, З. А. Репиной, Р. Е. Левиной.

Все задания предъявлялись индивидуально, в знакомой им обстановке.

В ходе констатирующего эксперимента были собраны и проанализированы данные по следующим разделам:

1. Анамнестические данные;
2. Состояние речи: звукопроизношение и просодической стороны;
3. Состояние фонематических процессов;
4. Обследование понимания речи;
5. Обследование пассивного и активного словаря;
6. Обследование грамматического строя речи;
7. Обследования семантических полей.

Задачи ассоциативного эксперимента.

1. Изучить «хранилище», объем словаря обучающихся.
2. Исследовать, каким образом идет отбор слов из долговременной памяти.

Результаты полученных в ходе эксперимента данных были проанализированы по количественным и качественным показателям. Для проведения анализа нами была введена балльная система оценки качества выполнения заданий. У 100% обучающихся имеются нарушения звукопроизношения и просодической стороны. У 100 % обучающихся преобладает полиморфное нарушение звукопроизношения, т. е. нарушены звуки их двух и более фонетических групп.

У обучающихся преобладает фонологический дефект: у всех детей отмечаются замены согласных и гласных звуков у 100% детей функции фонематического слуха сформированы недостаточно. И в звуко-

произношении, и в фонематическом слухе дефектными являются одни и те же звуки, нарушены одни и те же группы звуков: свистящие, шипящие, соноры, гласные, аффрикаты.

У 100% детей функции фонематического восприятия сформированы недостаточно. Наибольшую трудность вызвало задание по определению последовательности звуков в словах, у обучающихся возникли трудности по определению последовательности звуков в словах, а также у 90 % обучающихся возникли трудности с определением количества звуков в словах.

Слоговая структура у обследуемых детей сформирована недостаточно. Отмечаются затруднения в произнесении многосложных, малопотребительных слов; слов со стечением согласных. В процессе выполнения задания отмечалось упрощение, сокращение, перестановки, опускание, замена звуков и слогов. Например: аквариум — «акварию», водопроводчик — «вапровочик», парикмахерская — «палиахская», «колбаса — кобалса», «сковорода — сокворода». Нарушали последовательность слогов: сковорода — «скоророда».

Обучающиеся затрудняются в словоизменении и словообразовании. Во всех случаях имеется аграмматизм в согласовании и управлении. Отмечается бедность предложений, неточности при пересказе. При обследовании у обучающихся выявились ошибки последовательности в рассказе, нарушении согласования и управления между членами предложения.

При обследовании навыка словоизменения выяснилось, что ни один ребёнок не смог полностью выполнить заданием.

При выявлении умения называть обобщающие слова, детеньшей животных, образовывать уменьшительно-ласкательные существительные, у всех обучающихся наблюдались многочисленные затруднения, проявляющиеся в незнании обобщающих слов, замена их словами конкретного значения, невозможности подбора и образованию нужного слова, либо неправильном подборе и образовании слов.

Обучающиеся совершали ошибки в образовании прилагательных от существительных, совершали ошибки в образовании форм родительного падежа множественного числа существительных, совершали ошибки в употреблении предлогов, совершали ошибки в преобразовании единственного числа имен существительных во множественное число, совершали ошибки в употреблении предложно-падежных форм.

Проведя обследование пассивного и активного словаря, мы можем сделать вывод, о том, что активный словарный запас ограничен.

У обучающихся имеются нарушения в формировании лексической системности, организации семантических полей, в качественном свое-

образии этих процессов. Что касается соотношения синтагматических и парадигматических реакций, то наблюдается преобладание первых над вторыми. Парадигматические ассоциации составляют лишь 27% от общего количества полученных реакций. Это свидетельствует о том, что процесс выделения ядра (центра) и периферии семантического поля у исследованных детей еще не сформированы.

Анализ полученных парадигматических ассоциаций показал, что в большинстве случаев они носят характер аналогии, сходства (кошка — собака, стол — стул, лето — весна), часто встречаются слова, выражающие отношения целого и части («машина — руль, колесо, стекло, сиденье»), встречаются случайные связи («любить — зелёная»). И лишь некоторые ассоциации возникают на основе значений противопоставления «добрый — злой», «сладкий — горький», «помогать — мешать», «поднимать — опускать».

Результаты обследования свидетельствуют о необходимости проведения коррекционной работы.

Литература

1. Ткаченко Т. А. Логопедическая энциклопедия. М. : Мир книги, 2008. 262 с.

Сардаана Андреевна Слепцова

Студентка 4 курса, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова; 677000, Россия, г Якутск, ул.Белинского, д. 58; e-mail: rector@s-yfu.ru.

Научный руководитель: Наталья Андреевна Абрамова, канд. пед. наук, доц. каф. СДО, Педагогический институт, Северо-Восточный федеральный университет, г. Якутск, Россия.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ СХЕМ ПРИ КОРРЕКЦИИ
ДИСГРАФИИ У ЯКУТСКОЯЗЫЧНЫХ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Аннотация. В данной статье описан опыт коррекционно-логопедической работы по преодолению дисграфии у якутскоязычных младших школьников с общим недоразвитием речи в условиях специальной(коррекционной) школы.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дисграфия, младшие школьники, дети с нарушениями речи, нарушения речи, логопедия, дисграфические ошибки, коррекционно-логопедическая работа.

Письменная речь — одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи. Это вторичная, более поздняя по времени возникновения форма существования языка. Среди других нарушений речи, встречающихся у учащихся массовых школ значительный процент, составляет нарушение письма — дисграфия. Она является серьезным препятствием в овладении учениками грамотой на начальных этапах обучения, а на более поздних — в усвоении грамматики родного языка.

У многих младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР) наблюдаются дисграфические ошибки: несформированность фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи. Так, пропуски гласных и согласных букв — «трва», «тава» вместо трава; перестановки букв в слове — «тко» вместо кто, «онко» вместо окно; перестановки и выпадение слогов — «кокродил», «кродил» вместо крокодил; появление лишних букв или слогов в слове — «тарава» вместо трава, «мотоцикил», «монотоцикил» вместо мотоцикл; недописывание букв или слогов в слове — «о» вместо он, «красны» вместо красный, «многи» вместо многие и т. п. обусловлены несформированностью фонематического восприятия и связанного с ним анализа и синтеза слова [2].

Общее недоразвитие речи выражается в том, что нарушается как звуковая сторона речи (включая фонематические процессы), так и

смысловая. Оно имеет разную степень выраженности, имеющую, по классификации Р. Е. Левиной, 3 уровня: I уровень — отсутствие общеупотребительной речи; II уровень — начало общеупотребительной речи; III уровень — фразовая речь с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. Речевая недостаточность отчетливо проявляется во всех компонентах. Дети с ОНР пользуются только простыми предложениями, состоящими из 2—3, редко 4 слов. Словарный запас значительно отстает от возрастной нормы: выявляется незнание многих слов, обозначающих части тела, животных и их детенышей, одежды, мебели, профессий.

Одним из существенных проявлений недостаточности грамматического оформления речи является низкий уровень способности строить предложения. Учащиеся младших классов как в устной, так и в письменной речи пользуются, преимущественно, простыми предложениями с небольшим распространением. При построении развернутых предложений и предложений со сложными синтаксическими конструкциями они допускают различные ошибки в согласовании, предложном и падежном управлении. Также они затрудняются в употреблении падежных окончаний, смешивая формы склонений. У якутскоязычных младших школьников, в основном, встречаются такие же ошибки как у русскоязычных детей. Но современный якутский язык имеет свои особенности, которые затрудняют формирование письменной речи. Например, следующий состав гласных: гласные нормальной долготы — а, э, о, ө, и, у, ү; долгие гласные — аа, ээ, оо, өө, ыы, ии, уу, үү; дифтонги — ыа, из, уо, үө; согласные — б, п, м, т, д, н, дь, нь, ч, к, г, ҕ, х, н, с, h, й, й, л, ль, р [1].

Наше исследование проводилось на базе Республиканской специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интернет для детей с тяжелыми нарушениями речи г. Якутска. В исследовании принимали участие 12 детей, которых мы разделили на 2 группы: экспериментальную и контрольную. В каждой группе было по 6 обучающихся из вторых классов. В ходе констатирующего эксперимента мы адаптировали методику Р. И. Лалаевой и Л. В. Венедиктовой: списывание текста (печатного, рукописного) и письмо под диктовку.

Исследование уровня сформированности навыка списывания выявило, что в экспериментальной группе у 15% обучающихся обнаружен уровень выше среднего, у 66% — средний уровень и у 19% — уровень навыка списывания ниже среднего. В контрольной группе было выявлено: у 17% — уровень выше среднего, у 66% средний уровень и у 17% — ниже среднего уровня. Исследование уровня сформированности фонематического восприятия, орфографических и грамма-

тических умений выявило, что в экспериментальной группе 17% детей показали уровень выше среднего, 32% имеют средний уровень и у 51% уровень сформированности ниже среднего. В контрольной группе было выявлено, что 17% детей имеет уровень сформированности фонематического восприятия выше среднего, 49% средний уровень, 34% уровень ниже среднего.

На формирующем этапе мы использовали методику Т. А. Ткаченко, по которой первоначально детям объясняется метод составления предложений по наглядным схемам (фишкам) на материале 1-2 предложений. Например, предлагается картинка «Мальчик читает книгу», «Уол кинигэ ааҕар». Также предлагаются различные графические схемы: составьте предложения из трех элементов («Девочка рвет цветы», «Кыыс сибэккиини үргүүр»), из четырех элементов («Мальчик рисует дом карандашом», «Уол харандааһынан дьиэни уруһуйдуур»); придумайте слова по графическим схемам, учитывая характеристики звуков, например: хаах, олох, кыыс, булчут и.т.д.; сделайте последовательный пересказ текстов с ярко выраженной причинно-следственной связью с опорой на графические схемы и вопросы [3].

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы у детей экспериментальной группы была выявлена положительная динамика в устранении специфических ошибок, характерных для дисграфии. Таким образом, использование графических схем для развития лексических, грамматических и синтаксических средств языка, для развития фонематического восприятия, формирования морфологических и синтаксических обобщений, представлений о морфологических элементах слова и о структуре предложения у якутскоязычных младших школьников с ОНР, подтверждает эффективность коррекционно-логопедической работы по преодолению у них дисграфии.

Литература

1. Грамматика современного якутского литературного языка. Т. 2. Фонетика и морфология. Ч. 2. Морфология. М. : Наука, 1982. 496 с.
2. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : учеб.-метод. пособие. СПб. : СОЮЗ, 2003. 224 с.
3. Ткаченко Т. А. Логопедическая энциклопедия. М. : Мир книги, 2008. 262 с.

Дарья Дмитриевна Соловьева

Магистрант 2 года обучения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpd@uspu.me.

Научный руководитель: Анна Владимировна Костюк, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЛУБИННЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ СТРУКТУР ДОШКОЛЬНИКАМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье рассмотрены особенности речи детей с расстройствами аутистического спектра, в частности развитие глубинных синтаксических структур. Приведены данные исследования уровня сформированности глубинных синтаксических структур у детей с аутизмом.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, аутизм, глубинные синтаксические структуры, фразовая речь, дошкольная логопедия, дети с нарушениями речи, нарушения речи. дошкольники.

В настоящее время отмечается рост детей с диагнозом «Расстройства аутистического спектра» (далее РАС). По последним исследованиям Центров по контролю и профилактике заболеваний (CDC — Centers for Disease Control and Prevention) в Соединенных Штатах Америки 1 из 68 детей имеет диагноз расстройство аутистического спектра.

Аутизм — это комплексное нарушение развития, включающее проблемы в коммуникации и социальном взаимодействии, освоении языка и целого ряда эмоциональных, когнитивных, двигательных и сенсорных способностей [3].

Наряду с нарушениями в области социального взаимодействия, специфических особенностей поведения, трудностью освоения различных навыков, дети с аутизмом имеют проблемы в развитии речевой системы.

Характерной чертой большинства детей с РАС является отсутствие спонтанного освоения речи. Так, например, в норме на первом году жизни у ребенка формируются предпосылки к речи и коммуникации: установление глазного контакта со взрослым, дифференцированный крик, сообщающий о потребностях ребенка, изменение мимики лица в ответ на обращение взрослого. У детей с РАС эти предпосылки обыч-

но не формируются самостоятельно и требуют специальной работы. Отсутствие спонтанности развития довербальных функций, которые составляют базу для развития речи ребенка, влияет на дальнейшее спонтанное речевое развитие ребенка с РАС, в том числе и на формирование фразовой речи.

Как известно, одну и ту же фразу можно рассмотреть с разных сторон. С одной стороны фраза имеет поверхностную структуру — то, что мы слышим и воспринимаем при чтении. С другой стороны, фраза имеет глубинную структуру, отражающую смысл высказывания. Н. Хомский отмечает, что глубинные синтаксические структуры отражают схему построения высказывания. Число таких конструкций сравнительно невелико и такие конструкции характерны для каждого языка. Именно это и дает ребенку возможность овладеть за такой короткий период этими глубинными синтаксическими структурами и вывести из них любые поверхностные грамматические структуры языка, на котором он говорит [4].

Нами было проведено исследование с целью выявления уровня сформированности глубинных синтаксических структур у детей с расстройствами аутистического спектра.

В ходе эксперимента было обследовано десять детей дошкольного возраста с РАС. Дети были обследованы детским психиатром, всем был установлен диагноз расстройство аутистического спектра. По заключению ПМПК у детей: расстройство аутистического спектра, тяжелое нарушение речи.

При разработке методики обследования мы опирались на работы А. Р. Лурия, Л. С. Цветковой, З. А. Репиной и др. А также основой для разработки методики послужила «оценочная система уровня языковых и общих знаний и умений» (ABLIS-R) — диагностический инструмент для детей с аутизмом и другими нарушениями в развитии. Обследование велось по двум направлениям:

- обследование понимания глубинных синтаксических конструкций;
- обследование употребления глубинных синтаксических конструкций.

Результаты обследования показали, что все дети испытывали трудности при построении фразы, ни у одного ребенка фраза не формировалась спонтанно. Так, например, что 2 из 10 детей не использовали слова для общения. Для того, чтобы попросить желаемый предмет, они показывали на него указательным жестом, брали родителя/ педагога за руку и подводили к желаемому предмету либо показывали нежелательное поведение (крик, плач).

У трех детей фраза состояла из одного слова. При этом чаще всего эти слова обозначали предметы (например, конфета, мишка и т. д.), реже действия (пить, кушать и т. д.).

Два ребенка использовали в общении фразу, состоящую из двух слов. При этом Саша и Артём могли употребить в свободном общении фразу из трех слов, но это происходило редко. Такие фразы, как правило, были выучены ранее (например, «я хочу вкусняшку», «я хочу играть»).

Один ребенок для общения использовал фразу из трёх слов, но она была аграмматична и малопонятна из-за тяжелого нарушения звукопроизношения.

Два ребенка пользовались фразой из четырех и более слов. Стёпа на момент обследования спонтанно начинал употреблять в речи новые фразы. Тима использовал устойчивые фразы, которым был научен ранее (например, «дай мне, пожалуйста, телефон» и т. д.).

В ходе наблюдения было замечено, что чаще всего дети использовали фразы для выражения своих потребностей (предметы, действия), редко задавали вопросы и комментировали действия других людей. Это подтверждает положение о том, что у детей с аутизмом наблюдаются проблемы в инициативности и спонтанности коммуникации.

Таким образом, можно сделать вывод, что дети с расстройствами аутистического спектра испытывают трудности при построении фразы. Поэтому они нуждаются в систематической специальной работе по формированию фразовой речи. При работе нужно особое внимание уделять формированию понимания и употребления глубинных синтаксических конструкций, т.к. они составляют основу для формирования фразы. Организация и содержание этой работы будет отличаться от аналогичного направления деятельности педагога при коррекции нарушений речи у детей с другими патологиями.

Литература

1. Глухов В. П. Психолингвистика. М. : В. Секачев, 2014. 344 с.
2. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. М. : Лабиринт, 2010. 320 с.
3. Лиф Р., Макэнэн Д. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивного поведенческого вмешательства при аутизме : пер. с англ. / под общ. ред. Л. Л. Толкачева. М. : ИП Толкачев, 2016. 608 с.
4. Лурия А. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320 с.
5. Цветкова Л. С. Афазия и восстановительное обучение. М. : Просвещение, 1988. 207 с.

Елена Радиковна Султангараева

Студентка 1 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpsd@uspu.me.

Научный руководитель: Наталья Михайловна Трубникова, канд. пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

**ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ
ДИЗАРТРИЕЙ НА ОСНОВЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
С РОДИТЕЛЯМИ**

Аннотация. Рассмотрена роль работы с родителями в системе логопедической работы по формированию фонетики у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией.

Ключевые слова: псевдобульбарная дизартрия, фонетика, дошкольная логопедия, дети с нарушениями речи, нарушения речи, старшие дошкольники.

Одной из актуальных проблем современной логопедии является преодоление псевдобульбарной дизартрии у детей дошкольного возраста. Это обусловлено, с одной стороны, большой распространенностью данной формы речевой патологии у дошкольников, с другой стороны, недостаточным количеством современных исследований по формированию и коррекции у них фонетической стороны речи. Проблема стойкости фонетических нарушений при псевдобульбарной дизартрии остается значимой как для логопедов, так и для родителей.

На сегодняшний день организация помощи детям с псевдобульбарной дизартрией проводится на базе дошкольных образовательных учреждений силами учителей-логопедов и воспитателей. Коррекционно-формирующие мероприятия позволяют специалистам не только исправлять имеющиеся у детей дефекты, но и подготовить их к дальнейшему овладению грамотой. Тем не менее, многие логопеды предпочитают самостоятельно оказывать логопедическую помощь детям, не привлекая или слабо привлекая к данному процессу родителей. Так как речь ребенка развивается путем подражания речи окружающих людей (в основном, взрослых — родителей, членов семьи, педагогов дошкольного учреждения и др.), сначала механического (рефлекторного), а затем все более и более осознанного, необходимо целенаправ-

ленно влиять на этот процесс. Такое влияние, прежде всего, выражается в создании активной речевой среды в семье, в общении с близкими. В связи с этим возникает необходимость разработки новых, инновационных, форм и методов эффективной совместной работы логопеда и родителей, способствующих совершенствованию коррекции и формированию фонетики у детей дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией.

Если нарушение фонетической стороны речи вовремя не исправить в детском возрасте, возникнут трудности общения с окружающими, что в дальнейшем повлечет за собой определенные изменения личности в цепи развития «ребенок-подросток-взрослый», то есть приведет к возникновению у детей закомплексованности, мешая им учиться и в полной мере раскрыть свои природные способности и интеллектуальные возможности. Основная цель в работе с такими детьми — сформировать их речь яркой, выразительной, эмоциональной.

Работа с родителями должна начинаться «с вешалки», т. е. с информационных стендов, плакатов, о чем в последнее время просто забывают во многих детских садах. На первичном приеме с логопедом нужно выбрать верный тон общения с мамой и ребенком, заинтересовать атмосферой занимательности, доброжелательности и участия. Но в ряде случаев, если дело касается успеха коррекции — необходимо сохранить твердость, уметь настоять на определенных требованиях, невыполнение которых затруднит или отдалит достижение желаемых результатов.

Существуют разнообразные формы работы специалиста с родителями: коллективные, индивидуальные, наглядно-информационные. Желателен творческий неформальный подход воспитателей к вопросу организации взаимодействия с родителями. Важно помнить, что родителям необходима не только теоретическая информация, но, что главное, практические навыки. Поэтому целесообразно организовывать различные практикумы для родителей, где они могут приобрести определённый педагогический опыт. Одним из направлений сотрудничества логопеда, воспитателей и родителей является психологопедагогическое просвещение отцов и матерей.

Таким образом, можно сделать вывод, что процесс взаимодействия логопеда и семьи по формированию и коррекции у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией фонетической стороны речи должен включать в себя решение следующих задач: организации дифференцированной работы с детьми с учетом их речевых проблем; создании благоприятных условий для эффективного сотрудничества с родителями воспитанников; выработке единых подходов к коррекции фоне-

тики дошкольников дома и в дошкольном учреждении, единых требований к ним.

Литература

1. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи : учеб. пособие для студентов педагогических вузов по специальности «Логопедия» / под ред. Ю. Ф. Гаркуши. М. : Сфера, 2007. 128 с.
2. Сергеев А. К. Основы логопедической практики. Мозырь : Белый ветер, 2014. 200 с.
3. Филипович И. В. Взаимодействие специалиста, родителя и ребенка дошкольного возраста в коррекционно-педагогическом процессе // Логопед. 2004. № 6. С. 40—46.

УДК 376.37

ББК 4457

ГСНТИ 14.29.29

ВАК 13.00.03

Мария Владиславовна Терещенко

Учитель-логопед, МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 572»; 620010, Россия, г. Екатеринбург, ул. Инженерная, 71а; e-mail: mdou572@mail.ru.

Екатерина Владиславовна Коренькова

Учитель-логопед, МКДОУ «Детский сад комбинированного вида № 50»; 456320, Россия, г. Миасс, ул. Олимпийская, 7; e-mail: miass-dou50@mail.ru.

СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С НАРУШЕНИЕМ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ

Аннотация. Рассмотрена организация системной помощи детям с нарушением фонематического восприятия. Описана систематизированная база учебно-методических материалов для формирования фонематического восприятия.

Ключевые слова: фонематическое восприятие, совместная деятельность, логопедия, дети с нарушениями речи, нарушения речи.

В языковой системе выделяют три компонента — это фонетика, лексика и грамматика. Работа над *фонетическими нарушениями* является только частью полного логопедического воздействия, но *самой заметной*. К фонетическим нарушениям относятся дефекты звукопроизношения, мелодико-интонационной стороны речи и слоговой структуры слова. Логопедические маршруты и коррекция фонетических нарушений зависят от степени речевых дефектов. Кроме того, необходимо учитывать, что фонетические нарушения у детей могут являться

как самостоятельным дефектом речи, так и составной частью системных нарушений.

По мнению таких исследователей, как Левина Р. Е., Каше Г. А. и многих других, можно сделать вывод о том, что на формирование всей фонетической стороны речи положительно влияет развитый уровень фонематического восприятия, поэтому его развитию уделяется особое и первостепенное значение. Гарантировать стойкий навык правильного произношения можно только при опережающем формировании фонематического восприятия. Самый искусный массаж, самая тщательная и полная артикуляционная гимнастика никогда не обеспечат ребенку правильного произношения, если не будет адекватного фонематического восприятия.

Несомненна связь фонематических и лексико-грамматических представлений. При планомерной работе по развитию фонематического слуха дети намного лучше воспринимают и различают окончания слов, приставки в однокоренных словах, общие суффиксы, предлоги. Кроме того, без достаточной сформированности основ фонематического восприятия невозможно становление его высшей ступени — звукового анализа, операции мысленного расчленения на составные фонемы различных звукокомплексов. В свою очередь, звуковой анализ и синтез — это фундамент грамотного чтения и письма.

С первых дней работы на всех занятиях необходимо обращать внимание на громкость, звонкость, неторопливость, ритмичность, выразительность речи детей. В ходе автоматизации вызванных звуков речи важно проводить работу по тренировке просодики — варьировании интонации, темпа, тембра, высоты, силы голоса. При этом важно, чтобы речевой материал был свободен от непронизносимых и трудных звуков. Важно учитывать, что ни один вызванный звук не встанет в тихую, торопливую, невнятную речь.

При коррекции фонетических нарушений необходимым и крайне важным является подготовительный этап. Результат исправления дефектов произношения во многом зависит от правильно проведенного подготовительного этапа.

На подготовительном этапе необходимо формирование трех видов готовности: психологической, фонематической, артикуляционной.

Для различения тончайших нюансов фонем чрезвычайно важны звуковые образы. «Двигательный» образ звука в сознании ребенка как бы заключен между двумя звуковыми образами: звуком в речи логопеда и своим собственным. Уловив эту разницу, ребенок изменяет артикуляцию и добивается совпадения звучаний, что невозможно без адекватного фонематического восприятия!

Фонематическое восприятие — это способность детей с нормальным слухом улавливать то общее и различное, что есть в звуках речи. Развитие фонематического восприятия побуждает ребенка острее вслушиваться в сочетания звуков речи.

В трудных случаях при создании фонематической готовности работы нужно начать с развития речевого внимания.

Формирование фонематического восприятия строится поэтапно от узнавания неречевых звуков до самого сложного — сопоставление слогов и фонем. Сопоставление слов, близких по звучанию, выбор слова, отличающегося по звучанию от трех остальных, работа с квазисловами и звукокомплексами, незаконченные рифмовки оттачивают фонематическое восприятие, помогают развитию чувства ритма, эффективно развивают внимание, память, мышление.

При развитии фонематического восприятия (на уровне слов, слогов и отдельных звуков) важно помнить, что адекватно ребенок воспринимает только те звуки, которые *правильно произносит*. При полиморфном нарушении звукопроизношения все упражнения подготовительно-го этапа можно строить *на звуках раннего онтогенеза*. Речевой материал с легко произносимыми звуками широко представлен в пособиях Ткаченко Т. А. «Коррекция фонетических нарушений», «Логопед у вас дома», «Логопедические упражнения» [1].

В логопедических группах развитие и совершенствование фонематического восприятия проводится на фронтальных и на индивидуальных занятиях во взаимодействии с воспитателями, музыкальным руководителем и родителями. Ведущую роль в этом процессе играет учитель-логопед.

Для системной организации совместной деятельности рекомендуется создать *базу учебных и методических материалов* на основе карточек заданий, картотеки рифмовок, чистоговорок, «трудноговорок» с легко произносимыми звуками, тематических консультаций, собраний. С большим интересом дети откликаются на компьютерные игры. Поэтому для эффективной работы важно подготовить пакет учебного программного обеспечения, который позволит в игровой форме закреплять навыки фонематического восприятия. Материал для образовательно-методической базы должен быть подобран на основе научной обоснованности протекания фонематических процессов.

С целью упорядочивания коррекционной помощи рекомендуется ввести систему цифровой и символьной идентификации карточек. Для учета проведенной работы с конкретным воспитанником удобно использовать бланк или журнал, где благодаря шифру использованных материалов можно проследить тематику, последовательность, уровень

сложности, направление коррекционно-развивающего обучения и наметить дальнейший логопедический маршрут.

Такая систематизированная база материалов для коррекционной помощи детям с нарушениями фонематического восприятия будет универсальной при различных структурах дефектов и разнообразных формах работы.

Грамотно подобранный материал для базы учебных пособий, организованное взаимодействие между педагогами, включение в образовательную деятельность родителей повысят эффективность и сократят период логопедической помощи детям с фонетическими нарушениями.

Литература

1. Ткаченко Т. А. Логопедические упражнения. М. : Эксмо, 2013. 88 с.

УДК 373.25:376.4

ББК Ч459.091

ГСНТИ 14.29.37

ВАК 13.00.03

Анастасия Евгеньевна Тиунова

*Студентка 3 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: tpsd@uspi.me.
Научный руководитель: Анна Владимировна Костюк, канд. пед. наук, доц.,
Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург,
Россия.*

ВКЛЮЧЕНИЕ В ГРУППОВОЕ ИГРОВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА, ПОСЕЩАЮЩИХ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩИЕ ДОШКОЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема включения детей с расстройством аутистического спектра в групповое игровое взаимодействие в условиях общеразвивающего дошкольного образовательного учреждения. Описываются особенности и этапы специального обучения, которое обеспечивает вход в широкий контекст игрового события.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, аутизм, дошкольники, игровая деятельность, коммуникативные навыки, дошкольные образовательные учреждения.

На сегодняшний день активное внедрение инклюзивной практики в систему образования приводит к тому, что в качестве субъектов включения выступают все более сложные категории детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в частности дети с расстройством аутистического спектра (далее РАС).

Специальных детских садов и групп для детей с аутизмом на сегодняшний день не существует, поэтому родители пытаются устроить своих детей в массовый детский сад. Но необходимо помнить, что такие дети требуют особого подхода, поэтому применение в обучении и воспитании традиционных методов неприемлемо. Несмотря на это успешное вхождение ребенка в детский коллектив возможно. Это зависит от доброго и терпеливого отношения к аутичному ребенку воспитателя, в силах которого создать общую атмосферу доброжелательности и заботы об особом ребенке в группе детей. Решение об устройстве ребенка в общеразвивающее дошкольное образовательное учреждение (далее ДООУ) необходимо принимать, учитывая степень аутизации, взвешивая все обстоятельства.

Дефицит социальных навыков — одна из основных характеристик аутизма. Общение и игровое взаимодействие — существенная проблема для детей с РАС, так как в результате этого многие дети страдают от сильной социальной изоляции: они хотят иметь друзей, играть со всеми, но не знают, как этого добиться. Следовательно, одна из главных задач воспитателей, специалистов и родителей — это оказание поддержки, специальное обучение и воспитание, которые помогли бы детям с РАС общаться с ровесниками и вступать в игровое взаимодействие. Но, несмотря на возможные трудности, интегративные группы в детском саду — наиболее эффективный путь социализации аутичного ребенка.

Известно, что у детей раннего возраста и дошкольников ведущий вид деятельности — игра. Она является важнейшей частью жизни ребенка, средством его психического развития и тем инструментом, который дает возможность оказать полноценную коррекционную помощь при различных вариантах дизонтогенеза, в том числе — при детском аутизме. Также игра — это источник развития множества различных навыков и способностей растущего ребенка. С помощью игр дети учатся взаимодействовать друг с другом, соблюдать определенные правила и приобретают важный социальный опыт.

Одна из высших форм развития игры — сюжетно-ролевая игра, в процессе которой ребенок может брать на себя разные роли, проживать различные социальные ситуации. От полноценности сюжетно-ролевой игры в дошкольном детстве во многом зависит возможность будущей социализации. Для ребенка с аутизмом такой вид игры затруднен либо невозможен без специальной коррекционной работы.

Аутичные дети не умеют договариваться с другими: на просьбу дать что-то они могут растеряться или убежать с плачем. Причина не в том, что они не хотят делиться, а в том, что они просто не знают, как

следует ответить и поступить. Такие трудности мешают развитию сюжетно-ролевой игры. Ребенок оказывается беспомощен в ситуации при необходимости обсудить правила, распределить роли и договориться о совместных действиях. Кроме этого, если дети приняли аутичного ребенка в игру, он может начать действовать в соответствии с собственными представлениями, нарушив ход игры. Это влечет за собой негативную реакцию сверстников, что травмирует ребенка с РАС.

Помимо этого у таких детей затруднено использование в игре предметов-заместителей. Ребенок может быть не согласен использовать предмет по-другому, если за этим предметом уже закреплена определенная функция. Но с другой стороны, ребенок может использовать предметы не по назначению, исходя из своей логики и предпочтений, и упорствовать в этом. Чтобы помочь аутичному ребенку присоединиться к игре или групповому взаимодействию, воспитатель должен объяснять ему смысл каждой возникающей ситуации, предлагая возможные способы действия.

Развитие сюжетно-ролевой игры у ребенка с РАС отличается рядом особенностей. Воспитателю следует помнить, что такая игра не возникает без специальной организации. Необходимо обучение и создание особых условий для игр. Но даже после специального обучения у такого ребенка долгое время могут присутствовать лишь свернутые игровые действия. Например, он кладет куклу на машину со словами «Машина — катать» и убегает, не завершив игровое действие [3].

Следующая особенность заключается в том, что сюжетно-ролевая игра развивается постепенно и проходит в своем развитии несколько этапов. На начальном этапе специального обучения с ребенком играет взрослый, притом взрослого не должно быть «слишком много». Воспитатель поначалу только наблюдает, затем постепенно подключается к играм ребенка, делая это тактично и ненавязчиво. Основные задачи данного этапа: установление контакта (тактильного, зрительного и эмоционального), выработка навыков игрового взаимодействия, побуждение к откликам в игре (двигательным, речевым, эмоциональным). Результатом начального этапа должно стать то, что ребенок отдает предпочтение игре со взрослым, включен в непосредственное игровое взаимодействие в течение 7-10 минут, поддерживает с воспитателем эмоциональный, зрительный и тактильный контакт и подражает игровым действиям.

После индивидуальной работы ребенка подключают к игре с другим ребенком в паре. При этом ситуация организованного взаимодействия должна быть максимально комфортна для него.

Второй этап по включению ребенка с РАС в игровое взаимодействие реализуется уже в группе детей от 3 до 5 человек. Целью данного этапа является вовлечение ребенка в совместно разделенное переживание игрового события со взрослым и сверстниками. В малой группе со временем у ребенка повышается психический тонус и развивается выносливость в эмоциональном контакте; развивается непроизвольное, произвольное и оперативное подражание; вырабатываются навыки игрового взаимодействия, одновременной и поочередной игры; формируется ценностное отношение к совместной игре в группе. Цель считается достигнутой, если ребенок вовлечен в совместную игру на протяжении всего занятия, переключается на разные действия, с интересом реагирует на новые материалы и игрушки, откликается на игровые инициативы и сам проявляет инициативу во время игры. Структурные элементы игры не рекомендуется менять, пока ребенок не привыкнет — только постепенно могут включаться новые составляющие, изменяться правила и т. д.

Третий этап включения ребенка с РАС в игру направлен на обогащение аффективного опыта переживанием общего удовольствия в эмоциональной игре со сверстниками. На этом этапе развивается эмоциональная отзывчивость, выносливость, сокращается игровая дистанция; идет обогащение опытом и непосредственной игры с другими детьми; формируются установки ребенка на собственную социальную значимость и самостоятельность. Итогом является то, что ребенок инициирует непосредственную игру со сверстниками, учитывает настроение и желание других детей. Обычно на этом этапе проводятся игры в кругу, где используется максимум один предмет и увеличено время взаимодействия.

Заключительный этап — познавательные игры, где целью является развитие познавательной активности и совершенствование игрового поведения. Основные задачи этого этапа состоят в развитии основных видов деятельности (познавательно-исследовательской, игровой, коммуникативной и т. д.), в обучении правилам, способам и приемам игры с различным игровым и дидактическим материалом; в обеспечении перехода от функциональных игр к символическим играм, играм с ролями и играм с правилами, формировании и расширении представлений детей о себе, других и окружающем мире. Этот этап продолжается до выпуска ребенка из детского сада [1].

Групповое взаимодействие для детей с РАС требует больших усилий, постоянной коррекционной работы и временных затрат. Целенаправленное взаимодействие аутичных детей со сверстниками позволяет им контактировать, общаться и играть между собой в группе. Одна-

ко они всегда будут нуждаться в координирующей помощи и поддержке со стороны воспитателя.

Таким образом, через формирование игрового поведения у аутичного ребенка развивается коммуникация и социальное взаимодействие. Ценность сюжетной игры в коррекционной работе при аутизме определяется теми уникальными возможностями, которые она предоставляет в преодолении центральных для аутистического расстройства проблем. Это, с одной стороны, возможность тренировать и развивать способность ребенка с РАС к совместно-разделенному переживанию, что продвигает его в эмоциональном и социальном развитии. С другой стороны, сюжетная игра развивает интерес аутичного ребенка к сюжетам его собственной жизни, и формирует понимание житейских событий. Именно поэтому игровые занятия являются наиболее важной, базовой частью системы коррекции детского аутизма и РАС у дошкольников [2].

Литература

1. Гращенко Н. С. Дошкольное образование : программа, основанная на методе игровой терапии [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2017. № 28. URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanac-28/preschool-education-a-program-based-on-the-method-of-play-therapy>.
2. Либлинг М. М. Роль игры в коррекционной работе при расстройствах аутистического спектра [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2017. № 28. URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanac-28/role-playing-in-the-correctional-work-with-autism-spectrum-disorders>.
3. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. М. : Теревинф, 2016. 128 с.

Екатерина Генриховна Фаизова

Учитель-логопед, МБДОУ № 548; 620010, Россия, г. Екатеринбург, ул. Инженерная, 67а; e-mail: <http://548.tvoysadik.ru/feedback>.

Мария Александровна Уфимцева

Учитель-логопед, МБДОУ № 548; 620010, Россия, г. Екатеринбург, ул. Инженерная, 67а; e-mail: <http://548.tvoysadik.ru/feedback>.

Ирина Валерьевна Белопащенко

Инструктор по физической культуре, МБДОУ № 548; 620010, Россия, г. Екатеринбург, ул. Инженерная, 67а; e-mail: <http://548.tvoysadik.ru/feedback>.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ СОВМЕСТНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация. Рассмотрена эффективность использования технологии совместной проектной деятельности в работе учителя-логопеда и родителей. Определено достоинство проектного метода.

Ключевые слова: метод проектов, проектная деятельность, педагогическое взаимодействие, учителя-логопеды, родители.

В детском саду перед педагогами стоит задача формирования компетентной, социально-адаптированной личности, способной ориентироваться в информационном пространстве, отстаивать свою точку зрения, продуктивно и конструктивно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми. Родители так же являются воспитателями ребенка. Семья и детский сад — два общественных института, которые стоят у истоков нашего будущего, но зачастую не всегда им хватает взаимопонимания, такта, терпения, чтобы услышать и понять друг друга.

Как создать единое пространство развития ребенка в семье и в ДОУ, сделать родителей активными участниками воспитательного процесса?

Для этого необходимы современные технологии воспитания и обучения. Привлечь родителей к совместной работе, позволяющей эффективно преодолевать речевые нарушения, помогает метод проектной деятельности. Работа над проектом позволяет в тесном контакте с семьей развивать познавательные навыки детей, воспитывает умение самостоятельно конструировать свои знания, развивает критическое и творческое мышления. Стержнем проектного метода является самостоятельная или совместная с педагогом, родителями деятельность детей (исследовательская, познавательная, продуктивная), в процессе

которой ребёнок познаёт окружающий мир и воплощает новые знания в реальные продукты.

Но является ли эффективным применение проектного метода в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи? Практика показала, что такие дети возможно даже более остальных нуждаются в использовании этой технологии, так как она позволяет повысить интерес, мотивацию, познавательную активность, которые, как правило, снижены у детей с речевыми нарушениями. При использовании классических методов, усвоение материала происходит на формальном уровне, дети не проявляют личной заинтересованности, а недостаточный личный опыт затрудняет формирование навыков словоизменения и словообразования, развитие связной речи. Решая в ходе проектирования различные познавательные-практические задачи вместе с родителями, педагогами и сверстниками, дети с недоразвитием речи мотивированно обогащают и активизируют свой словарный запас, учатся публично выступать, адекватно общаться с окружающими. Важнейшим достоинством проектного метода является самостоятельное «добывание» знаний детьми. Действительно, только действуя самостоятельно, методом проб и ошибок, ребенок приобретает — «присваивает» знания и опыт. Поэтому метод проектов стал одним из важнейших компонентов в организации не только в непосредственной образовательной деятельности учителя-логопеда, но и в работе с родителями, с семьей.

Проектная деятельность в логопедической работе с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, позволяет:

- Расширить и активизировать словарный запас дошкольников по выбранной теме.
- Стимулировать практическое использование навыков словообразования и словоизменения в практической речи детей.
- Развивать эмоционально-выразительную речь дошкольников, посредством использования в речи образных выражений.
- Расширить кругозор дошкольников.
- Повысить познавательную активность дошкольников.
- Развивать коммуникативные навыки.
- Развивать волевые и личностные качества дошкольников.
- Развивать нравственно-этические и патриотические чувства дошкольников, такие как: любовь к Родине, уважение к старшим, толерантность по отношению к людям других национальностей.
- Вовлечь семью в воспитательно-образовательный процесс.
- Развить творческие способности детей.

Последовательность работы учителя-логопеда над проектом:

- логопед ставит перед собой цель, исходя из потребностей речевого развития и интересов ребенка;
- вовлекает родителей и самих дошкольников в решение проблемы;
- намечает план движения к цели (поддерживает интерес детей и родителей);
- обсуждает план с семьями на родительском собрании;
- обращается за рекомендациями к специалистам ДОУ;
- вместе с детьми и родителями составляет план-схему проведения проекта;
- собирает информацию, материал;
- проводит занятия, игры, наблюдения (мероприятия основной части проекта),
- дает домашние задания родителям и детям;
- поощряет самостоятельные творческие работы детей и родителей (поиск материалов, информации, изготовление поделок, рисунков, альбомов и т. д.);
- организует презентацию проекта (праздник, занятие, досуг), составляет книгу, альбом совместно с детьми;
- подводит итоги (выступает на педсовете, родительском собрании, обобщает опыт работы).

В заключение хотелось бы отметить, что использование проектной деятельности вполне возможно и даже необходимо в коррекционно-логопедическом процессе для более прочного, полноценного освоения детьми новых умений и навыков. Но эта деятельность должна носить коррекционную направленность, то есть, решая в ходе проектирования различные познавательные-практические задачи, дети с ТНР должны развивать свои речевые возможности, тренировать языковые навыки и умения.

Литература

1. Гуськова А. А. Сказки о главном (детско-родительский проект по развитию словаря и связного высказывания) // Логопед. 2010. № 2. С. 85—92.
2. Николаева О. В., Дьяковская М. А. Создание детско-родительских проектов в начальной школе // Логопед. 2011. № 3. С. 81—94.
3. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся : практ. пособие для работников общеобразовательных учреждений. М. : Аркти, 2009.
4. Ступницкая М. А. Новые педагогические технологии: организация и содержание проектной деятельности учащихся. М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2009.
5. М-во образования и науки Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : приказ № 373 от 6 окт. 2009 г. «Об утверждении и введении в действие федерального государственного стандарта начального общего образования».

6. Чернявская А. П., Байбородова Л. В., Серебренников Л. Н., Харисова И. Г., Белкина В. В., Гаилова В. Е. Образовательные технологии : учеб.-методю пособие. Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2005.

7. Шкурат В. В. Детско-родительский проект как средство развития речи и познавательных способностей дошкольников // Логопед. 2007. № 6. С. 80—83.

8. Якимович О. А. Детско-взрослые образовательные проекты // Логопед. 2009. № 3. С. 23—28.

УДК 376.37-053"465.00/.07"

ББК 4457.091

ГСНТИ 14.29.29

ВАК 13.00.03

Любовь Владимировна Федорова

Студентка 4-го курса, Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, г. Якутск, Россия; Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова; 677000, Россия, г Якутск, ул.Белинского, д. 58; e-mail: rector@s-vfu.ru.

Научный руководитель: Ирина Александровна Юдина, канд. пед. наук, зав. каф. специального (дефектологического) образования, Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, г. Якутск, Россия.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР В ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Рассмотрены особенности развития связной речи у дошкольников с ОНР. Определены педагогические условия ее развития в театрализованной деятельности.

Ключевые слова: дошкольники, дошкольная логопедия, дети с нарушениями речи, нарушения речи, общее недоразвитие речи, развитие речи, коррекционно-логопедическая работа, театрализованная деятельность.

Своевременное и правильное развитие навыков связной устной монологической речи у детей дошкольного возраста закладывает основы успешного формирования у школьников связной письменной монологической речи [1]. От ученика, поступающего в школу, требуется умение давать развернутый ответ по всем учебным предметам, полно и последовательно рассказывать о прочитанном, описывать, рассуждать, доказывать.

Значительные трудности в овладении навыками связной речи у детей с ОНР обусловлены недоразвитием центральных компонентов языковой системы. Наличие у них вторичных отклонений в развитии психических процессов создает дополнительные затруднения в овладении связной речью. К числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими ОНР, относится формирование у них связной монологической речи. Это необходимо как для наиболее пол-

ного преодоления системного речевого недоразвития, так и для подготовки детей к предстоящему школьному обучению.

При игре в драматизации ребенок придумывает сюжет, проговаривает его, озвучивает героев, их переживания. Он старается говорить правильно и отчетливо, чтоб его поняли зрители. Во время такой игры еще более интенсивно развивается речь, обогащается опыт общения в различных ситуациях, словарный запас [2].

Нами было проведено опытно-экспериментальное исследование с целью определения педагогических условий развития связной речи у дошкольников с ОНР в театрализованной деятельности. Экспериментальной базой исследования явились Центр психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ «Сайдыы» кафедры специального (дефектологического) образования Педагогического института СВФУ и МБДОУ ЦРР д/с №16 «Золотинка» г. Якутска. Экспериментом охвачено 20 детей дошкольного возраста с ОНР.

Мы предположили, что логопедическая работа по развитию связной речи у дошкольников с ОНР в театрализованной деятельности будет эффективна, если организовать театральный кружок, коррекционно-логопедическая деятельность которого направлена на развитие словаря, связной речи, коммуникативной функции речи; в структуру занятия включать игры и задания, способствующие поэтапному формированию связной речи; предусмотреть взаимодействие с родителями в работе по данному направлению.

На констатирующем этапе мы выявили уровень развития связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР. При проведении экспериментального исследования использовали методику обследования связной речи Глухова В. П. Результаты обследования показали, что в экспериментальной группе детей с высоким уровнем развития речи не выявлено, со средним уровнем развития связной речи — 60% дошкольников и с низким уровнем — 40% детей. В контрольной группе выявлены точно такие же результаты. Дети справлялись с заданиями с помощью вспомогательных вопросов.

На формирующем этапе на базе центра «Сайдыы» тремя студентами нашей группы был организован театральный кружок для старших дошкольников с ОНР. Ориентируясь на результаты констатирующего эксперимента, мы совместно разработали программу работы кружка, включающую 3 этапа. Первый этап — подготовительный. На этом этапе работы было важно вызвать у детей положительное отношение к театру, желание играть и участвовать в различных театрализованных формах. Работа началась с приобщения детей к театру. Проводились беседы на темы: «Мы играем в театр», «Мы — будущие артисты», а

также детей познакомили с правилами поведения на занятии. Второй этап — основной. Занятия этого этапа были нацелены на проведение логопедической работы в процессе театрализованной деятельности. Для игр-драматизаций мы подобрали сказки, в которых большое количество героев: русскую народную сказку «Зимовье зверей», сказки А. Н. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино», Г. Х. Андерсена «Дюймовочка». Работа была направлена на расширение словарного запаса, формирование грамматического строя речи, развитие связной речи, интонационной стороны, речевого общения, умений, относящихся к невербальному поведению (мимике, жестам, телодвижениям). Совместная со сверстниками и взрослыми театрализованная деятельность оказывает выраженное психотерапевтическое воздействие на аффективную и когнитивную сферы ребенка, обеспечивает коррекцию нарушений коммуникативной сферы. Дети в коллективе проявляют индивидуальные особенности, что способствует формированию их внутреннего мира, преодолению коммуникативной дезадаптации. А развитие связной речи является одним из способов преодоления этого нарушения.

Работа по развитию связной речи у дошкольников с ОНР заключалась в том, что в ходе игр дети учились отвечать на вопросы не одним словом, а фразой, одним или несколькими предложениями. При работе над сказкой дети самостоятельно выделяли объект, его признаки, оформляя свой ответ двумя-тремя предложениями. В конце каждого занятия давалось задание пересказать сказку или составить рассказ по серии сюжетных картинок. Реализация всего намеченного содержания с использованием разнообразных методов и приемов обучения положительно повлияла на уровень самостоятельности и связности высказываний детей. Обогатились представления детей о структуре связного высказывания, способах соединения отдельных его частей в единое целое. Сократилось количество пауз и повторов. Третий этап — заключительный. На этом этапе детьми для родителей был показан спектакль по сказке А. Н. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино».

При обследовании связной речи у детей на контрольном этапе в экспериментальной группе 20% детей показали высокий уровень, 60% — средний уровень, 20% детей — низкий уровень. Дети справились с заданиями, используя фразы, адекватные предложенному заданию. В контрольной группе высокий уровень развития связной речи показали 10% детей, 60% — средний уровень, 30% — низкий уровень. На основе проведенной работы нами составлены методические реко-

мендации для учителей-логопедов по развитию связной речи у дошкольников с ОНР посредством театрализованной деятельности.

Литература

1. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений. М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2004.

2. Цапкова Ю. А. Развитие речи детей младшего дошкольного возраста в процессе театрализованной деятельности // Педагогическое мастерство : материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, апр. 2012 г.). М. : Буки-Веди, 2012.

УДК 376.37-053"465.00/.07"

ББК 4457.091

ГСНТИ 14.29.29

ВАК 13.00.03

Екатерина Юрьевна Чернова

Студентка 1 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: trpsd@uspu.me.

Научный руководитель: Нина Владимировна Обухова, канд. пед. наук, доц., Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия.

ПРИМЕНЕНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ТРЕНИНГОВ ПРИ КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена современной форме работы при коррекции звукопроизношения у дошкольников с дизартрией с помощью логопедических тренингов. Представлены результаты констатирующего эксперимента.

Ключевые слова: звукопроизношение, дизартрия, дошкольная логопедия, дети с нарушениями речи, нарушения речи, логопедические тренинги, дошкольники.

Актуальность проблемы. Анализ литературы по проблеме коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста с дизартрией показал недостаточную изученность вопросов, касающихся разработок тренинговых форм работы с данным нарушением. В связи с этим особую актуальность приобретает создание комплекса логопедических тренингов, учитывающих общие закономерности и особенности развития дошкольников с данным нарушением, позволяющих повысить эффективность логопедической работы. Применяются инновационные технологии и используются современные приемы работы в виде использования различных видов тренингов в работе с детьми дошкольного возраста. Тренинги создаются на основе современных ин-

новационных технологий. Существуют различные инновационные технологии, которые служат основой для создания логопедических тренингов.

- арт-терапевтические технологии;
- технологии логопедического и пальцевого массажа, в том числе «Су — Джок» — терапия;
- телесноориентированные техники;
- информационные технологии.

В процессе логотренинга логопеду не приходится нацеливать детей на произнесение конкретного звука. Озвучивая сказочные сюжеты, дети забывают о том, что они не могут произносить и должны это исправить. Дети с желанием делают то, что хотят и могут. Начинать тренинги лучше с таких сказок, содержание которых хорошо знакомо детям, чтобы при переключении их внимания на фонематические, артикуляционные, просодические и прочие упражнения они не теряли нити сказочного сюжета [2].

Цель данного исследования: доказать эффективность применения тренингов в коррекции звукопроизношения у дошкольников с дизартрией.

Объект исследования — звукопроизношение у детей дошкольного возраста с дизартрией.

В задачи входило изучение научной литературы по проблеме исследования, провести обследование звукопроизношения у дошкольников, проанализировать результаты исследования. И на основе результатов разработать логопедические тренинги для применения их при коррекции звукопроизношения для детей с дизартрией.

Нами обследовались десять детей, обучающихся в старшей группе детского сада, в возрасте 5 — 6 лет. Обследование проводилось на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения Детский сад № 82, города Екатеринбург.

Для проведения констатирующего эксперимента использовалась методика Н. М. Трубниковой и альбом О. Б. Иншаковой [1, 3].

При сборе анамнестических данных выяснилось, что у десяти детей анамнез был отягощен.

Обследование состояния общей моторики показало, что у десяти детей статистическая координация движений нарушена. При обследовании мелкой моторики, нарушения были выявлены у девяти детей.

Динамическая координация движений нарушена у девяти детей. У пятерых — наблюдался поиск позы пальцев рук, один ребенок все упражнения на исследование динамической координации движений выполнял с закрытыми глазами, статистика при этом в норме, у одного

ребенка все упражнения на исследование динамики и статики мелкой моторики лучше получались на левой руке. У всех обследованных детей выявлена скованность, напряжённость кистей рук при выполнении заданий. Нарушения статической координации движений наблюдаются у пятерых детей.

Нарушения анатомического состояния артикуляционного аппарата у детей не выявлены.

При обследовании мимической мускулатуры типичной ошибкой у детей было то, что дети не могут подмигнуть.

При обследовании двигательных функций артикуляционного аппарата у девяти детей были выявлены трудности в заданиях на исследование двигательных функций губ и языка. Например, четверо детей не смогли поднять верхнюю губу вверх и опустить нижнюю вниз. У двух девочек отмечается тремор языка в положении на нижней губе, гиперкинезы и синкинезии (содружественные движения).

Проведённое нами экспериментальное исследование позволило выявить особенности фонетических нарушений у детей с дизартрией.

Обследование звукопроизношения согласных звуков показало, что у всех детей полиморфные нарушения звукопроизношения. Нарушение соноров отмечается у всех обследованных детей, нарушение произношения свистящих звуков — у двух детей, шипящих — у троих. Нарушение произношения заднеязычных звуков, отсутствие или замена их на другие звуки отмечается у шестерых детей.

У обследованных детей наряду с дефектами звукопроизношения имеются нарушения просодики.

Обследование состояния речи позволяет сформулировать заключение и, соответственно, подобрать наиболее оптимальную программу, систему коррекционных мер представленной в виде логопедических тренингов, направленных на устранение недостатков речи.

Составление программы коррекционной работы строится с учетом направлений: сказкотерапия, театротерапия, игротерапия, песочная терапия, логопедическая ритмика и предполагает работу над развитием общей моторики, мелкой моторики, мимики, артикуляционной моторики, формированием фонетической стороны речи:

А) развитие просодики (дифференциация ротового и носового выдоха, развитие речевого выдоха, формирование ритмической организации высказывания, развитие силы и высоты голоса, формирование интонационной выразительности в экспрессивной речи);

Б) коррекция звукопроизношения осуществляется в последовательности — постановка звука, развитие фонематического слуха на речевом материале различной сложности, формирование артикуляционно-

акустического образа звука (характеристика звука, связь звука с буквой), автоматизация звука (в словах, предложениях, в процессе общения), включение звука в фонематический анализ, дифференциация смешиваемых звуков.

Таким образом, разработка логопедических тренингов для коррекции нарушений произносительной части речи у детей дошкольного возраста с дизартрией является актуальной, так как данное направление в основном используется на подготовительном этапе работы и существует широкое поле для дальнейшей разработки логотренингов на этапе постановки, автоматизации и дифференциации звуков. Разработанные тренинги могут использоваться логопедами в рамках практической работы при составлении индивидуальных программ с целью повышения ее эффективности.

Литература

1. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. М. : Владос, 2005. 280 с.
2. Лебедева И. Л. Сказки деда логопеда : метод. пособие. М. : Вентана-Граф, 2015. 157 с.
3. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-метод. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1998. 51 с.

Агриппина Юрьевна Чернышева

Студентка магистратуры 1 курса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mpzd@uspu.me.

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

ЗНАЧЕНИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Аннотация. Рассмотрено значение сюжетно-ролевой игры в процессе формирования лексико-грамматических средств языка у старших дошкольников с ОНР. Используются следующие методы и приемы исследования: теоретические — анализ научно-методической литературы по проблеме исследования.

Ключевые слова: сюжетно-ролевые игры, лексико-грамматические средства, языковые средства, дошкольники, развитие речи, дети с нарушениями речи, нарушения речи, общее недоразвитие речи.

В логопедической практике нарушения лексико-грамматического строя речи, является первичным дефектом в структуре ОНР. Вопросы изучения развития лексико-грамматического строя речи при нарушении речевого развития занимались такие авторы как: Р. Е. Левина, Е. Ф. Соботович, Н. С. Жукова, Л. Ф. Спирина, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филочева, Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, и другие. В своих работах они подробно рассматривают нарушения лексики у дошкольников с ОНР. Авторы отмечают ограниченность словарного запаса, расхождение объема активного и пассивного словаря, не правильное употребление слов, несформированность семантических полей.

На сегодняшний день наблюдается увеличение количества старших дошкольников, имеющих ОНР. (Г. В. Бабина, Т. Б. Филочева, С. Н. Шаховская и другие). В связи с этим проблема формирования лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с ОНР занимает особое место в современной системе специальной педагогики. Таким образом, вопрос о методике развития лексико-грамматического строя речи остается одним из самых актуальных.

Проблемой развития речи старших дошкольников с использованием игровой деятельности занимались многие известные ученые и логопеды-практики такие как Т. Б. Филочева, С. А. Миронова, М. Ф. Фомичева, Р. И. Лалаева, В. И. Селиверстов, Н. В. Нищева и другие.

Коррекция нарушений речи проводится с учетом ведущим видом деятельности. У детей дошкольного возраста она осуществляется в процессе игровой деятельности. У старших дошкольников с ОНР имеются трудности при организации сюжетно-ролевой игры, при ее планировании и развертывании сюжетной линии игрового действия. Сюжетно-ролевые игры в жизни детей с ОНР уступают свое место другим видам игровой деятельности таким как творчество, конструирование, дидактические игры. Но в тоже время игровая деятельность сохраняет свое особое значение как одно из необходимых условий всестороннего развития личности и интеллекта. В процессе сюжетно-ролевой игры ребенку дошкольного возраста легче преодолеть те недостатки, которые он не может преодолеть в реальной жизни.

Усвоение лексико-грамматического строя речи осуществляется на основе когнитивного развития, в связи с овладением предметных действий, игры, труда и других видов детской деятельности. В итоге, к концу дошкольного периода у детей формируются лексико-грамматические средства языка.

Анализ литературы по изучению игровой деятельности старших дошкольников в норме и при отклоняющемся развитии показывает, что нарушенное развитие влечет за собой изменение сюжетно-ролевой игры дошкольника.

Сюжетно-ролевая игра как метод обучения для старших дошкольников с ОНР влияет на гармоническое развитие психических процессов, личностных черт, интеллекта. У ребенка, примерившую на себя в сюжетно-ролевой игре определенную роль, процесс запоминания протекает быстрее и легче. Сюжетно-ролевая игра имеет определяющий фактор в развитии личности, в том числе и оказывает влияние на один из важнейших познавательных процессов человека — речь.

Ю. Ф. Гаркуша считает, что нарушения речи могут быть преодолены с помощью применения в коррекционной работе сюжетно-ролевой игры и отдельных игровых действий в рамках занятий. Автором отмечается, что игра это тот вид деятельности, который хорошо знакома ребенку старшего дошкольного возраста. Сюжетно-ролевая игра стимулирует появление мотивов участия в выполнении разнообразных заданий. В игровых ситуациях дети чувствуют себя увереннее и нередко полнее раскрывают свои интеллектуальные и творческие способности, развивают речь [1].

В процессе сюжетно-ролевой игры проводится работа по уточнению и активизации словаря, развитие грамматических средств языка.

При коррекции лексико-грамматических средств языка Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова предлагают использовать следующие игры [2].

- Игра «Что в магазине?» направлена на дифференциацию существительных единственного и множественного числа.

- Игра «Убираем урожай» направлена на уточнение и активизацию формы винительного падежа существительных.

- Игра «Огород» направлена на уточнение и активизацию формы винительного падежа.

- Игра «Охотник и пастух» направлена на уточнение и активизацию формы винительного падежа по лексической теме «Дикие и домашние животные».

В. И. Селиверстов разработал целые комплексы игр для дошкольников с ОНР. Автор описал приемы использования игр для развития грамматического строя речи [Селиверстов, 1994].

Логопедическая коррекция становится более эффективной при использовании сюжетно-ролевой игры с использованием различного наглядного материала. Сюжетно-ролевые игры используются на занятиях и в самостоятельной деятельности детей. Являясь эффективным средством обучения, они могут быть составной частью занятия, а в дошкольном возрасте используются как одной из форм организации учебного процесса.

Таким образом, учитывая структуру дефекта у детей с ОНР, использование сюжетно-ролевых игр в коррекционной работе способствует развитию у детей высших психических функций, таких как восприятие, внимание, память, а также формированию лексико-грамматических средств языка.

Литература

1. Коррекционно-педагогическая работа в ДОУ для детей с нарушениями речи / под ред. Ю. Ф. Гаркуши. М. : Академия, 2002. 128 с.
2. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб. : СО-ЮЗ, 1999. 160 с.
3. Селиверстов В. И. Речевые игры с детьми. М. : ВЛАДОС, 1994. 344 с.
4. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. М., 1999. 314 с.
5. Эльконин Д. Б. Психология игры. 2-е изд-е. М. : Гуманит. изд. центр «Владос», 1999. 360 с.

Валерия Николаевна Чугайнова

Студентка 4 курса, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; 614990, Россия, г. Пермь, ул. Сибирская, 24; e-mail: postmaster@pspu.ru.

Научный руководитель: Татьяна Николаевна Гирилюк, канд. пед. наук, доц., Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОМОТОРНОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ И РАЗРАБОТКА ИНТЕРАКТИВНОГО ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ПРИЛОЖЕНИЯ ДЛЯ ОБСЛЕДОВАНИЯ РЕЧИ (ДЛЯ МОБИЛЬНЫХ УСТРОЙСТВ НА БАЗЕ ОС «ANDROID»)

Аннотация. Рассмотрены вопросы выявления задержки речевого развития (ЗРР) у детей раннего возраста. Дана характеристика состояния речи и психомоторной сферы у детей данной категории. Представлено интерактивное диагностическое пособие по обследованию речи у детей раннего возраста (для родителей).

Ключевые слова: задержка речевого развития, дошкольная логопедия, нарушения речи, дети с нарушениями речи, диагностика речевого развития, психомоторика, дети раннего возраста, интерактивные диагностические пособия.

Одной из актуальных проблем в современной логопедии является раннее выявление задержки речевого развития у детей раннего возраста. Задержка речевого развития (ЗРР) — это отставание в развитии речи от возрастного уровня. Термин ЗРР применяется для описания раннего речевого развития большой группы детей, отклонения от нормального онтогенеза у которых достаточно очевидны, однако тип речевого нарушения еще не выделен [1].

Л. С. Цветкова рассматривает ЗРР как системное нарушение, затрагивающее в различной степени все психические процессы и требующее воздействия не только на симптом (речевое расстройство), но и на причину и механизм недоразвития [2].

Речь играет существенную роль в формировании личности, производных форм регуляции и контроля поведения. И. П. Павлов назвал речь высшим регулятором человеческого поведения, а Л. С. Выготский рассматривал ее как основное средство развития личности, управления поведения человека (сначала внешнее, затем внутреннее) [3].

Восприятие под воздействием речи становится более точным и приобретает избирательный и системный характер, становится осмысленным, категоричным (Л. С. Выготский, 2000). Благодаря речи возникает логическая память, абстрактное мышление; в двигательной сфере на базе элементарных движений и действий формируется предметные действия [2].

Определяющим для формирования речи является период от первого года жизни до 3 лет. В это время идет интенсивное развитие мозга и его функций. Любые нарушения в развитии речи — повод для безотлагательного обращения к специалистам. В первые годы жизни отклонения в развитии мозговых функций, в том числе речи, лучше всего поддаются коррекции. Но проблемы в речевом развитии детей раннего возраста часто остаются незамеченными взрослыми, вследствие чего упускается важный период речевого онтогенеза [4].

Большинство детей раннего возраста, проживающие в Пермском крае, не посещают дошкольные образовательные организации до достижения ими 3-летнего возраста (до 80%). Родители не знают онтогенез речевого развития и не могут самостоятельно определить задержку речевого развития у ребенка.

Противоречие: дети в возрасте до трех лет в основном воспитываются в домашних условиях и не посещают образовательные организации, а в медицинских учреждениях в раннем возрасте логопедическая и коррекционно-развивающая помощь практически не оказывается. С другой стороны именно в этом возрасте необходимо создать условия для нормализации речевого и психического развития детей. Исходя из выявленного противоречия, мы можем определить проблему исследования.

Проблема исследования: изучить особенности речевого развития детей раннего возраста и определить условия эффективного выявления задержки речевого развития у детей данной возрастной группы. Чтобы не был упущен важный период речевого развития детей, необходимо разработать диагностическое пособие, доступное для проведения обследования речи в домашних условиях (опросник для родителей).

Объект — процесс речевого развития у детей 1,5—3,0 лет.

Предмет — процесс выявления задержки речевого развития у детей 1,5—3,0 лет.

Контингент — дети раннего возраста (1,5—3,0 лет).

Цель — исследование особенностей психомоторного и речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития, разработка диагностического пособия для родителей по обследованию речи детей раннего возраста.

В соответствии с проблемой, объектом, предметом исследования были определены следующие **задачи**:

- 1) провести теоретический анализ современной научной литературы по проблеме исследования;
- 2) выявить особенности речевого развития детей раннего возраста;
- 3) осуществить подбор методов диагностики детей 1,5—3,0 лет;
- 4) провести обследование детей 1,5—3,0 лет;
- 5) проанализировать полученные данные по обследованию.
- 6) разработать диагностическое пособие для родителей по обследованию речи детей раннего возраста.

Исследование психомоторного и речевого развития детей раннего возраста ЗРР проводилось по методике формирования начального детского лексикона Громова О. Е. , и включало следующие *направления* [5]:

1. Изучение анамнеза.
2. Обследование моторной сферы (общей, мелкой и артикуляционной).
3. Обследование психологической базы речи (внимания восприятия различной модальности, памяти, мышления).
4. Обследование языковых и речевых средств (понимание речи; слуховое внимание и фонетический слух; активной речи).
5. Обследование сенсорного развития (умение различать цвета, величину, форму).

Обследование проводилось в МАДОУ «Детский сад №85» города Перми в период: октябрь-декабрь 2016 года.

В исследовании приняли участие 10 детей разновозрастной группы в возрасте от 1,5 до 3 лет.

В ходе проведения обследования каждый ребенок набрал определенное количество баллов, что и определило уровень его речевого развития. Нами была модифицирована *балльная система оценки*:

0 баллов — очень плохо (ребенок не выполняет задания даже при помощи взрослого).

1 балл — удовлетворительно (ребенок частично выполняет задание при помощи взрослого).

2 балла — хорошо (ребенок выполняет задания при помощи взрослого).

3 балла — отлично (ребенок самостоятельно справляется с заданием).

Исследование *артикуляционной моторики* показало, что у 3 детей (30%) наблюдалось: ограниченная амплитуда движений; гипертонус мышц артикуляционного аппарата; недостаточность выполнения дви-

жений; трудности в переключении с одного артикуляционного упражнения на другое.

Исследование слухового внимания показало, что у 3 детей (30%) наблюдалась трудности с узнаванием звучащей игрушки.

Исследование мышления показало, что у 3 детей (30%) наблюдалась недостаточность наглядно-образного и наглядно-действенного мышления.

Исследование ручной моторики показало, что у 7 детей (70%) наблюдалась неточность движений пальцев рук; трудности нахождения позы; трудности в дифференциации движений пальцев рук; трудности контроля над своими движениями.

Исследование понимания речи показало, что у 4 детей (40%) наблюдалось не понимание слов обозначающих предметы, действия признаки; понимание единственного и множественного числа.

Исследование активной речи показало, что у 7 детей (70%) наблюдалась бедность речевых высказываний, аграмматизмы. Отмечались искажения, замены, отсутствия, замены звуков. У некоторых детей наблюдалась низкая активность в общении.

Таким образом, для детей характерна сложная структура дефекта: нарушение иннервации органов артикуляционного аппарата, недостаточность мелкой и артикуляционной моторики, недоразвитие психологической базы речи и неполноценность эмоционального общения, языковые и коммуникативные расстройства.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о низком уровне развития речи у детей с ЗРР и необходимости разработки диагностического пособия для родителей по обследованию речи детей раннего возраста с целью более раннего выявления ЗРР и раннего начала коррекционно-развивающей работы по преодолению выявленных нарушений.

Нами было разработано *интерактивное диагностическое пособие «Диагностика речевого развития детей раннего возраста»* для мобильного устройства на основе интерактивной среды разработки Unity 3D для родителей и педагогов.

Unity — это инструмент для разработки двух- и трёхмерных приложений и игр, работающий под операционными системами Windows, Linux и OS X. Созданные с помощью Unity приложения работают под операционными системами Windows, OS X, Windows Phone, Android, Apple iOS, Linux [6].

Диагностическое пособие разрабатывалось нами совместно со студентами 4 курса факультета информатики и экономики ФГБОУ ВО

«ПГГПУ» (в части программирования) для операционной системы Android.

Идея: с помощью информационно — компьютерных технологий разработать диагностическое пособие для родителей и педагогов. Данное пособие должно быть доступно в использовании для родителей при самостоятельном обследовании речевого развития ребенка.

Цель диагностического пособия: обследовать речь и своевременно выявить задержку речевого развития ребенка.

Задачи:

- узнать закономерность речевого развития ребенка;
- увидеть, какие словарные группы и в какой период времени появляются в речи вашего ребенка;
- отследить и узнать динамику речевого развития вашего ребенка;
- избежать ошибок и упущений в развитии вашего ребенка;
- сориентирует в правильном развитии речи вашего ребенка;
- вовремя заметить отставание в речевом развитии у вашего ребенка.

Данное пособие включает индивидуальную работу родителя так и работу родителя с ребенком.

Пособие включает в себя исследование психомоторного и речевого развития ребенка, в него включены следующие *направления*:

- обследование артикуляционного аппарата;
- обследование понимания речи;
- обследование активной речи;
- обследование действий с предметами и имитация с предметами;
- обследования слухового внимания и фонематические слуха;
- обследование жестов.

Образцы диагностических заданий:

1. Понимание речи

1.1. Задание для родителя

Инструкция: Пожалуйста, отметьте, какие фразы понимает ваш ребенок.

Фразы:

Беги к маме (отметка о выполнении)

Иди сюда (отметка о выполнении)

Дай это (отметка о выполнении)

Не трогай (отметка о выполнении)

Помоги мне (отметка о выполнении)

Тихо (отметка о выполнении)

Садись (отметка о выполнении)

1.2. Задание для совместного выполнения (родитель и ребенок)

Понимание обращенной речи:

Инструкция: Пожалуйста, отметьте, какие слова, обозначающие предметы, действия или признаки ваш ребенок понимает и показывает на картинке самостоятельно.

Тема: Игрушки

Картинки: (кукла, пирамида, мяч, юла)

Инструкция для родителя:

«Покажи, где кукла?» (*отметка о выполнении*)

«Покажи, где пирамида?» (*отметка о выполнении*)

«Покажи, где мяч?» (*отметка о выполнении*)

«Покажи, где юла?» (*отметка о выполнении*)

«Покажи, где кубик?» (*отметка о выполнении*)

После завершения прохождения опросника происходит автоматический подсчет данных, родителю предоставляются результаты речевого развития ребенка и выдаются рекомендации по дальнейшей работе с ребенком.

Разработанное нами интерактивное диагностическое пособие «Диагностика речевого развития детей раннего возраста» мы планируем апробировать и при получении положительных результатов апробации разместить для общего доступа в интернет-магазине «Play market» компании Google для дальнейшего применения родителями и педагогами дошкольных образовательных организаций с целью диагностики речевого развития детей раннего возраста.

Литература

1. Unity (игровой движок) [Электронный ресурс] // Википедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Unity>.

2. Гирилюк Т. Н. Педагогическая технология по преодолению задержки речевого развития у детей раннего возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии : моногр. Пермь : ПГПУ, 2010.

3. Громова О. Е. Методика формирования начального детского лексикона. М. : ТЦ «Сфера», 2003.

4. Заваденко Н. Н., Суворинова Н. Ю. Задержки развития речи у детей: причины, диагностика и лечение [Электронный ресурс] // Русский медицинский журнал. 2016. № 6. С. 362—366. URL: [http://www.rmj.ru/articles/pediatriya/Zadergh-](http://www.rmj.ru/articles/pediatriya/Zadergh-ki_razvitiya_rechi_u_detey_prichinydiagnostika_i_lechenie/#ixzz4SVLLUIPA)

[ki_razvitiya_rechi_u_detey_prichinydiagnostika_i_lechenie/#ixzz4SVLLUIPA](http://www.rmj.ru/articles/pediatriya/Zadergh-ki_razvitiya_rechi_u_detey_prichinydiagnostika_i_lechenie/#ixzz4SVLLUIPA)

5. Стребелева Е. А., Мишина Г. А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста. М. : ВЛАДОС, 2008. 143 с.

6. Цветкова Л. С., Цветков А. В. Нейропсихологическое консультирование в практике психолога образования. М. : Спорт и Культура, 2000, 2012.

Екатерина Владимировна Швецова

Студентка 4 курса, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; 614990, Россия, г. Пермь, ул. Сибирская, 24; e-mail: postmaster@pspu.ru.

Научный руководитель: Татьяна Николаевна Гирилюк, канд. пед. наук, доц., Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия

**РАЗРАБОТКА ИНТЕРАКТИВНОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ ИГРЫ
ДЛЯ КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СТРОЯ
РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
«КОТ ВАСИЛИЙ: СВИСТЕЛОЧКА»**

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема речевого развития детей старшего дошкольного возраста с послеоперационной ринолалией и возможность применения интерактивной развивающей игры в коррекционно-развивающей работе с детьми с ринолалией по преодолению нарушений фонетико-фонематического строя речи.

Ключевые слова: ринолалия, фонетико-фонематический строй речи, дети с нарушениями речи, нарушения речи, дошкольная логопедия, старшие дошкольники, интерактивные игры, развитие речи.

В настоящее время наблюдается увеличение количества детей с ринолалией. Причинами этому служат ухудшение экологической обстановки, увеличение числа патологий беременности, увеличение количества родовых травм и др [3].

Ринолалия — это нарушение тембра голоса и звукопроизношения, обусловленное анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата [1]. Ринолалия представляет собой серьезную клинико-педагогическую проблему для различных отраслей медицины и специальной педагогики (логопедии). В связи с этим становятся особенно актуальными вопросы разработки новых эффективных методов и приемов коррекционно-развивающей работы по преодолению недостатков речи у детей с ринолалией.

Цель нашего исследования: изучение особенностей речевого развития детей старшего дошкольного возраста с ринолалией в послеоперационный период и разработка интерактивной развивающей игры для коррекции фонетико-фонематического строя речи «Кот Василий: Свистелочка».

Объект исследования: процесс развития речи у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: процесс коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста по преодолению ринолалии в послеоперационном периоде.

Гипотеза — мы предполагаем, что применение интерактивной развивающей игры в коррекционно-развивающей работе с детьми с ринолалией будет способствовать более эффективному развитию фонетико-фонематического строя речи или преодолению нарушений фонетико-фонематического строя речи.

Контингент: дети старшего дошкольного возраста с ринолалией (в послеоперационный период).

В соответствии с проблемой, объектом, предметом и гипотезой исследования были определены следующие задачи:

- 1) провести теоретический анализ современной научной литературы по проблеме исследования;
- 2) провести обследование речи детей старшего дошкольного возраста с ринолалией в послеоперационный период;
- 3) определить основные направления, содержание и организационные особенности коррекционно-развивающей работы по преодолению нарушений речи детей старшего дошкольного возраста с ринолалией в послеоперационный период;
- 4) разработать интерактивную развивающую игру для коррекции фонетико-фонематического строя речи «Кот Василий: Свистелочка».

В процессе выявления речевого нарушения необходимо соблюдать основополагающие принципы логопедии. При обследовании детей с врожденными расщелинами верхней губы и неба наиболее актуальными являются следующие: принцип комплексности, принцип системного подхода, принцип индивидуального подхода, принцип учета ведущей деятельности возраста [3].

При исследовании речи использовались следующие методы: наблюдение за поведением и деятельностью ребенка в естественных условиях (принятие пищи, игра, сон, одевание и т. д.) и в ходе выполнения специальных заданий; изучение медицинской документации; беседа с воспитателями и логопедом; логопедическое обследование ребенка.

Констатирующий этап эксперимента проходил в ноябре 2016 г. на базе МАДОУ «Детский сад №23» г. Перми. В обследовании приняли участие 5 детей в возрасте от 5 до 7 лет.

В исследовании мы применили речевую карту, разработанную учителем-логопедом МАДОУ «Детский сад №23» г. Перми Сюр О. М. для детей с ринолалией на основе диагностических материалов таких авторов, как Иншакова О. Б., Крупенчук О. И. В данную речевую карту

мы добавили критерии качественной оценки результатов проб из методики обследования речи по Фотековой Т. А. [4].

Диагностика включала в себя следующие разделы: изучение анамнеза (общего и речевого), осмотр артикуляционного аппарата, исследование состояния артикуляционной и мелкой моторики, исследование фонематического слуха, просодических характеристик речи, исследование звукопроизношения и фонематического анализа.

Выявить структуру дефекта и поставить правильное заключение можно лишь при тесном сотрудничестве челюстно-лицевых хирургов, ортодонтон, стоматологов, педиатров, логопедов и невропатологов.

Анализ констатирующего эксперимента показал, что у 5 детей (100%) выявлено общее недоразвитие речи (ОНР) III уровня, обусловленного врожденной ринолалией, также была выявлена патология перинатального периода у 80%, недостаточность развития артикуляционной моторики у 100%, мелкой моторики у 60% детей; недоразвитие фонематического слуха у 40%; нарушения просодических характеристик речи и звукопроизношения у 100%; нарушения фонематического анализа у 100% детей.

В настоящее время требования Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) к организации коррекционно-развивающей работы с детьми определяет необходимость применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [2]. В ходе формирующего эксперимента нашего исследования разработали и планируем апробировать интерактивную развивающую игру для коррекции фонетико-фонематического строя речи у детей старшего дошкольного возраста «Кот Василий: Свистелочка» (для мобильных устройств на основе интерактивной среды разработки Unity 3D).

Цель игры: преодоление нарушений фонетико-фонематического строя речи детей старшего дошкольного возраста с ринолалией (в послеоперационный период). Задачи: развитие артикуляционной моторики; развитие фонетического слуха; развитие координации мелкой моторики рук; развитие просодических характеристик речи; преодоление нарушения звукопроизношения группы свистящих твердых звуков [с], [з], [ц]; развитие фонематического анализа слов; обучение составления предложений по картинкам; чтение текстов с картинками.

Мы предполагаем, что применение интерактивной развивающей игры «Кот Василий: Свистелочка» в коррекционно-развивающей работе с детьми с ринолалией будет способствовать более эффективному развитию и преодолению нарушений фонетико-фонематического строя речи.

Литература

1. Давыдов Б. Н. Хирургическое лечение врожденных пороков лица. Тверь : РИЦ ТГМА, 2000.
2. Красильникова В. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. М. : Дом педагогики, 2006.
3. Соболева Е. А. Ринолалия. М. : АСТ : Астрель, 2006.
4. Фотекова Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. М. : АРКТИ, 2000.

Татьяна Михайловна Яковлева

Педагог-психолог, I квалификационная категория, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 43 общеразвивающего вида»; 623391, Россия, г. Полевской, ул. Победы, 24; e-mail: dc_43@mail.ru.

Оксана Олеговна Ощепкова

Учитель-логопед, высшая квалификационная категория, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 43 общеразвивающего вида»; 623391, Россия, г. Полевской, ул. Победы, 24; e-mail: dc_43@mail.ru.

**ОПЫТ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА
И ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА
ДОУ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕГО ВИДА В ЧАСТИ ВЕДЕНИЯ
МОНИТОРИНГА В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ
АДАптиРОВАННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
(ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ)**

Аннотация. Представлен опыт работы по комплексному мониторингу психо-речевого развития детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) (тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР)). Используются следующие методы и приемы: комплексный мониторинг психо-речевого развития; информирование воспитателей и родителей о результатах коррекционной работы; информирование детей посредством детского информационного стенда «Наши достижения».

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, дошкольная логопедия, дети с нарушениями речи, мониторинги, старшие дошкольники, адаптированные образовательные программы, учителя-логопеды, педагоги-психологи.

Л. С. Выготский обращает внимание на то, что дефект какого-нибудь анализатора или интеллектуальный дефект не вызывает изолированного выпадения одной функции, а приводит к целому ряду отклонений. Так у детей дошкольного возраста с ОВЗ, а именно имеющие ТНР, возникают значительные трудности в освоении основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Поэтому, на основании заключения ПМПК и заявления родителей, была разработана адаптированная образовательная программа (далее АОП), в основу которой легла АОП Н. В. Нищевой.

Для того, чтобы первичный дефект, недоразвитие речи, не вызвал ряд вторичных и третичных отклонений: нарушение временных и пространственных представлений, недостатки памяти, снижение уровня обобщения, недостаточное умение устанавливать причинно-следственные связи, нарушение коммуникативных навыков нами реализуется система комплексной психолого-педагогической и медицинской помощи. С детьми работают педагог-психолог, учитель-логопед, воспитатели, музыкальный руководитель и медицинский работник. Одним из важных звеньев системы мы считаем ведение общего мониторинга. Узкие специалисты: учитель-логопед и педагог-психолог, изучив разнообразные диагностики мониторинги в основу взяли «Количественный мониторинг общего и речевого развития детей с ОНР» А. М. Быховской и «Индивидуальная психологическая диагностика ребенка 5-7 лет» Веракса А. Н.

Узкие специалисты пришли к единой шкале измерения. В качестве оценки получаемых результатов используется балл (1 балл — низкий уровень; 2 балла — средний уровень; 3 балла — высокий уровень) и исследование степени подготовленности каждого ребенка к выполнению определенного критериального задания, то есть компетентность субъекта. Далее специалисты заполняют диагностические карты, в которые заносятся баллы по всем оцениваемым показателям развития. Определяется уровень психологического и речевого развития ребенка по формуле:

$$\text{Уровень общего и речевого развития ребенка} = \frac{\text{Итоговая сумма баллов}}{\text{Максимальное количество баллов}} \times 100\%$$

Используется процентное соотношение для определения уровня: высокий уровень — 81% — 100%; средний уровень — 50-80%; низкий уровень — 49% и ниже.

В ходе всестороннего и комплексного психолого-медико-педагогического обследования устанавливается характер нарушения, а также индивидуальные особенности психофизического развития ребенка, его возможности в освоении АОП.

Мониторинговые исследования организуются в III этапа. В начале года проводится входящая диагностика: выявляются стартовые условия (исходный уровень развития), определяются достижения ребенка к этому времени, а также проблемы развития, для решения которых требуется помощь специалиста.

В период между входящей и итоговой проводится промежуточная диагностика. Она проводится только с детьми, у которых проявляются существенные проблемы развития и с целью оценки правильности вы-

бранной в отношении ребенка стратегии образования, выявление динамики развития. Совместно с коллегами вносятся коррективы.

В конце года проводится итоговая диагностика, по результатам которой узкие специалисты оценивают степень решения поставленных задач и определяют перспективы дальнейшего проектирования педагогического процесса с учетом новых задач развития данного ребенка. Качеством «идеальной нормы» служит характеристика развития, соответствующая возрасту детей. Для ребенка с ТНР характеристика достижений данного возраста может быть снижена до низкого порога.

Результаты диагностики на каждом этапе доводятся до сведения всех участников образовательных отношений в доступной для понимания форме с подробными рекомендациями по уточнению психолого-педагогического и (при необходимости) медицинского воздействия на ребенка. Воспитатели, принимая во внимание рекомендации специалистов, учитывают их в своей работе, а родители (под свою ответственность) обращаются к необходимым медицинским работникам.

С целью повышения мотивации детей к занятиям и наглядного представления результатов в психолого-логопедическом кабинете организован информационный стенд для детей «Наши достижения». Стенд разработан и оформлен совместно педагогом-психологом и учителем-логопедом. На стенде размещены коробочки с именами детей, находящихся на индивидуальном сопровождении педагога-психолога, учителя-логопеда. В именные коробочки педагог-психолог помещает условные «жетончики», а учитель-логопед «звездочки» в случае успешного освоения ребенком темы занятия или освоения правильного звукопроизношения. Периодически дети заглядывают в свои коробочки и припоминают или уточняют свои достижения. На итоговом занятии по окончании изучения лексической темы/ по окончании учебного года специалисты обобщают результаты каждого ребенка и награждают «медалями за успешное окончание учебного года».

Таким образом, можно сделать вывод, что комплексный подход, в процессе оказания психолого-педагогической и медицинской помощи детям с ОВЗ (ТНР), в том числе ведения мониторинга развития психоречевого развития каждого ребенка, позволяет находиться всем участникам образовательных отношений в едином информационном поле, а значит добиваться общих положительных результатов, каждый в своей компетенции.

Литература

1. Веракса А. Н. Индивидуальная психологическая диагностика ребенка 5—7 лет. М., 2012.

2. Забрамная С. Д., Боровик О. В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей. М., 2003.
3. Нищева Н. В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015.
4. Трофимова Н. М., Дуванова С. П., Трофимова Н. Б., Пушкина Т. Ф. Основы специальной педагогики и психологии. СПб. : Питер, 2005.

Научное издание

**ИЗУЧЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ
С РАЗЛИЧНЫМИ ФОРМАМИ ДИЗОНТОГЕНЕЗА
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС**

Материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов,
магистрантов, аспирантов и слушателей
(26—27 апреля 2017 г., г. Екатеринбург, Россия)

Научные редакторы:

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

Оригинал-макет подготовлен в Уральском государственном
педагогическом университете.

Подписано в печать 15.06.2017. Формат 60*84/16

Усл. печ. л. 33,9. Уч.-изд. л. 28,8.

ФГБОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет»
620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me