Министерство образования Республики Беларусь

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

Институт инклюзивного образования

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ДЕБЮТ

Материалы
IX Международной студенческой
научно-практической конференции
г. Минск, 27 марта 2025 года

Научное электронное издание
локального распространения

Минск
БГПУ
2025

ISBN 978-985-29-0622-7

© Оформление. Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, 2025

УДК 376
ББК 74.3
С71

Р е д к о л л е г и я:
Гаманович В. Э., доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования, кандидат педагогических наук, доцент;
Лемех Е. А., заместитель директора Института по научно-методической работе, доктор педагогических наук, доцент;
Даливеля О. В., заведующий кафедрой педагогики и психологии инклюзивного образования, кандидат биологических наук, доцент;
Ишмуратова Е. М., заведующий кафедрой специальной педагогики, кандидат педагогических наук;
Таболина Л. В., заведующий кафедрой логопедии, кандидат педагогических наук, доцент;
Светлакова О. Ю., заведующий кафедрой коррекционно-развивающих технологий, кандидат педагогических наук

С71 **Специальная** педагогика: профессиональный дебют : материалы IX Междунар. студ. науч.-практ. конф., г. Минск, 27 марта 2025 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. В. Э. Гаманович [и др.]. – Минск : БГПУ, 2025.

ISBN 978-985-29-0622-7.

В сборнике представлены материалы научных исследований студентов и магистрантов учреждений высшего образования Республики Беларусь, Российской Федерации, Республики Узбекистан, Республики Казахстан, Республики Кыргызстан, Китайской Народной Республики, посвященные актуальным проблемам теории и практики образования и социального включения детей с особыми образовательными потребностями.

Адресуется студентам, получающим педагогическое образование, педагогическим работникам учреждений образования, создавшим условия для обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития.

Минимальные системные требования:
Операционная система Windows 98 и выше Процессор Pentium III, RAM 32 Mb (ОЗУ), HDD 250 Mb
Видеоадаптер с разрешением 800×600, 256-цветов,
32 Mb видеопамяти, DVD-ROM, мышь

© Оформление. Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, 2025

Программное обеспечение: Adobe Acrobat Reader

Ответственность за содержание материалов и их оригинальность несут автор и его научный руководитель
Издается в авторской редакции

Ответственный за выпуск *В. Э. Гаманович*
Дизайн обложки *А. М. Романович*

Дата подписания к использованию 11.06.2025. 4,08 Mb. Тираж 5 электрон. экз. Заказ 270.

Исполнение: учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».
Ул. Советская, 18, 220030, Минск. https://bspu.by

СОДЕРЖАНИЕ

Абдурахмонова С.А. Логопедическая ритмика как средство коррекции нарушений произношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием ..***11***

Авджян Ю.В. Развитие социальных навыков у дошкольников с нарушением слуха средствами игровой деятельности ……***16***

Антонович А.А. Познавательное развитие младших школьников с интеллектуальной недостаточностью средствами сюжетно-ролевой игры ……***21***

Арзыбекова Р.К. Современные подходы в обучении лиц с нарушениями речи …..***25***

Артикуленко А.В. Развитие лексической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня с использованием театрализованных игр ……..……***29***

Ашуйко М.С. Педагогическая поддержка детей дошкольного возраста с синдром дефицита внимания с гиперактивностью: межличностные отношения ***33***

Баракова У.А. Психологические аспекты готовности родителей к взаимодействию с учителем-логопедом в процессе формирования графических навыков у первоклассников с речевыми нарушениями ……..…***36***

Барсукова В.В. Диагностика коммуникативных навыков воспитанников с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии ……***40***

Бахметова Э.А. Изучение артикуляционного праксиса и фонематического слуха у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня развития ….***43***

Белая В.И. Театрализованная деятельность как направление коррекционно-развивающей работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью ……..***47***

Бельчина В.А. Особенности проведения дидактических игр с детьми с расстройствами аутистического спектра ……***52***

Белявская А.Н. Коморбидные нарушения у детей с расстройствами аутистического спектра ……***55***

Бисенова С.О. Оказание педагогической поддержки детям с расстройствами аутистического спектра в инклюзивном образовании ***59***

Борисок К.В. Педагогические условия формирования социальных умений у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи ……..….***64***

Боровкова Ю.Н. Социально-эмоциональные навыки детей с расстройствами аутистического спектра: теоретический аспект ……...……..***68***

Бриштен А.Н. Теоретические основы развития лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня речевого развития ……***73***

Бубен М.Р. Активизация произвольного внимания на уроках математики с учетом особых образовательных потребностей учащихся младшего школьного возраста ……..…***77***

Бугайчук В.И. Применение здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе с учащимися с тяжелыми нарушениями речи ……***81***

Бугайчук В.И., Писарчик В.В., Скадорва Е.И. Мобильное приложение как средство визуальной поддержки для самостоятельной навигации лиц с расстройствами аутистического спектра ……...……..***85***

Будай Ю.В. Развитие у младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью графических навыков на коррекционных занятиях по развитию познавательной деятельности ……..……***89***

Буйная К.Ю. Рекомендации воспитателю по формированию связной речи у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью в процессе повседневной деятельности ……..……***92***

Буйнич А.В. Направления формирования знаний о предложении у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в III классе ……..……***95***

Бутусова Д.А. Нерегламентированная деятельность как средство закрепления умений и навыков, формируемых учителем-дефектологом на коррекционных занятиях ……..…..***99***

Важенина Д.М. Формирование навыков чтения у детей с нарушениями интеллекта ……..….***103***

Важинская М.П. Деятельность педагога-психолога по профилактике виктимного поведения у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательного учреждения ……***107***

Василевская Е.Н. Формирование коммуникативных умений у детей раннего возраста в условиях паллиативной медицинской помощи……..……***111***

Васильева В.С. Взаимодействие логопеда и учителя в коррекции речевых нарушений учащихся 4 классов ……...……..***114***

Васильева М.М. Роль студента-наставника в развитии инклюзивного образовательного пространства ……...……..***118***

Вашкевич Д.А. Проектирование образовательной среды в специальных группах центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации ……..……***122***

Вилкова В.А. Интегрированный подход к коррекции дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в образовательных учреждениях …***126***

Войтик А.Е. Игры-драматизации как эффективное средство коррекции просодической стороны речи у детей дошкольного возраста ……..…***129***

Гананайко К.В., Литвинко Н.В. Особенности овладения антонимическим и синонимическим словарем детьми с общим недоразвитием речи дошкольного возраста ……***133***

Гейзерова Д.В. Особенности отбора игрового материала для стимуляции речи детей раннего возраста ……..…***137***

Говорова Е.С. Логопедическая работа по коррекции оптической дисграфии у младших школьников средствами изобразительной деятельности ……***141***

Гоцман О.С. Вклад Е.К. Грачевой в развитие олигофренопедагогики ……..***144***

Грос Д.С. Особенности импрессивной речи при расстройствах аутистического спектра ……..…***147***

Гутько А.С. Стигматизация семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра ……..……***152***

Давыдова А.С. Профилактика семантической дислексии у первоклассников с общим недоразвитием речи средствами дидактических игр ……..……..***157***

Давыдова У.М. Возможности игровой деятельности в формировании пространственно-временных представлений у старших дошкольников с нарушениями зрения ……***161***

Двоежонова А.В. Формирование у младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью знаний на уроках трудового обучения …...***166***

Дегтярева А.С. Включение детей с особенностями психофизического развития в систему дополнительного образования детей и молодежи: запрос педагогических работников ……...……***170***

Джейгало Ю.С. Использование дидактических игр для формирования социально-бытовых навыков у воспитанников с расстройствами аутистического спектра ……***174***

Доброва А.Е. Особенности атрибутивного активного и пассивного словаря у детей с системными нарушениями речи ……..……***178***

Домасевич К.А. Формирование самооценки у младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью в процессе трудового обучения ……..***182***

Дядюк И.В. Профессиональное просвещение младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью ……...……***185***

Егорова Д.А. Изучение просодической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи ……...…….***189***

Жиганова А.А., Козырева Д.О. Особенности формирования жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра ……..***193***

Журик Н.Л. Особенности построения коррекционной работы с детьми с расстройствами аутистического спектра ……...……***197***

Жучкевич В.А. Мнемотаблицы как средство работы над сказкой с учащимися с нарушением слуха ……***201***

Зайцева А.В. Тьюторинг как современный подход к социальной адаптации младших школьников с расстройствами аутистического спектра ……..***205***

Залесская А.В. К проблеме формирования речевого общения детей с фактором риска в речевом развитии ……..……***209***

Зенкевич К.А. Изучение у учащихся III–IV классов с легкой интеллектуальной недостаточностью умения планировать выполнение учебно-трудового задания ….***214***

Знак В.Б. Профилактика дискалькулии у учащихся I класса с нарушениями речи в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи ……..……..….***217***

Ибрагимова Ф.Р. Выявление оптимального инструмента просвещения для родителей, воспитывающих детей с нарушениями звукопроизношения ……..….***220***

Инагомова Ш.Ш. Использование дидактических игр в процессе формирования дочисловых количественных представлений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи ……***224***

Ипкаева Д.А. Формы взаимодействия учителя-дефектолога с родителями, воспитывающими ребенка дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью …...……***227***

Исакова В.Л. Формирование словаря омонимов у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи посредством настольно-печатных игр ……..….***230***

Кадирбаева Г.А. Взаимодействие специальных педагогов и родителей детей с особыми образовательными потребностями ……***234***

Калачёва А.С. Фобии и страхи у детей с расстройствами аутистического спектра ……***238***

Калашникова А.Н. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта в процессе познавательно-исследовательской деятельности ……....***243***

Канашевич Я.П. Консультативная работа учителя-дефектолога с родителями учащихся с особенностями психофизического развития ……***246***

Капуцкая М.А. Проектная деятельность как средство гражданского и патриотического воспитания учащихся с тяжелыми нарушениями речи …..…***250***

Карева Н.М. Педагогический потенциал познавательно-исследовательской деятельности в формировании представлений об окружающем мире у старших дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата ……***254***

Картушина Е.В. Логопедическая работа по коррекции оптической дислексии у младших школьников средствами мультимедийных технологий ……..….***258***

Коваленко Д.В. Особенности выявления предпосылок формирования отобразительной игры детей раннего возраста с фактором риска интеллектуальной недостаточности …….…….***262***

Коваль Т.А. Креатив-технологии как средство обучения учащихся с расстройствами аутистического спектра ……..….***266***

Ковчур О.Д. Особенности использования учебных пособий по трудовому обучению на уроках в I–IV классах первого отделения специальной школы для учащихся с интеллектуальной недостаточностью ……..……***270***

Коледа Ю.В. Использование метода наглядного моделирования в коррекционной работе по формированию умения составлять описательный рассказ детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи ……***274***

Колемасова Ю.И. Особенности формирования навыков письма у младших школьников с общим недоразвитием речи ……...……***278***

Колесова Е.В. Орфографическая грамотность как один из критериев формирования письменной речи у младших школьников ……..……***281***

Кондратюк А.А. Коррекционная работа по преодолению дизорфографии у обучающихся второго класса с помощью стихов и сказок ……...……***286***

Коновалова А.А. Триада в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья при нарушении коммуникации ……..……***289***

Коновалова О.М. Специфические ошибки письма у младших школьников с общим недоразвитием речи ……***293***

Кострицкая Е.С. Развитие словообразования у первоклассников с общим недоразвитием речи средствами речевой игры ……***298***

Кравчук М.Ю. Современные подходы к определению сущности социальных умений ……..….***302***

Кривова Е.В. Причины возникновения стойких нарушений письма в младшей школе у детей с общим недоразвитием речи ……***306***

Криштофик В.А. Конструктивная картина как средство развития текстовых умений учащихся с нарушением слуха ……...……..***310***

Кронштатова Е.А. Когнитивные барьеры в восприятии литературного текста у детей с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образования ……***314***

Кузнецова С.Г. Педагогические приемы по развитию речемыслительной деятельности обучающихся с нарушением интеллекта младшего школьного возраста ……***318***

Левковец В.С., Мойса В.С. Дефицит количественных представлений в дочисловой деятельности как фактор риска возникновения дискалькулии у детей ……..……***323***

Лефтерова М.Т. К проблеме изучения общения и межличностного взаимодействия детей с общим недоразвитием речи в группах интегрированного обучения и воспитания ……..……..***327***

Лободина К.Э. Моделирование как средство предупреждения аграмматической дисграфии у первоклассников с общим недоразвитием речи ……***331***

Маковчик А.С. Организация образовательной среды для познавательного развития детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста в условиях образовательной интеграции ……..***335***

Максимчук А.В. Особенности формирования социальных умений у детей среднего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи ……..……..***338***

Мартынова К.С. Региональная школа волонтеров социальной инклюзии как форма развития инклюзивного образовательного пространства ……...…….***342***

Мателенко К.В. Развитие речи и креативности у учащихся с нарушением слуха на первой ступени общего среднего образования ……..……...…***346***

Медведева Т.С. Формирование звуко-слогового анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста с учетом особых образовательных потребностей ….***350***

Минич А.А. Изучение особенностей подростков с расстройствами аутистического спектра: актуальность проблемы ……....***354***

Михина В.В. Возможности детско-родительских объединений в формировании базовых национальных ценностей у дошкольников с интеллектуальными нарушениями ……..…….***358***

Моисеенко А.Р. Ознакомление младших школьников с особенностями психофизического развития с профессиями работников школы в условиях интегрированного обучения и воспитания ……...……***363***

Мотевич О.Д. Использование интеллект-карт в обучении детей с особенностями психофизического развития ……..……***367***

Мотошко К.В. Реализация компетентностного подхода в процессе обучения хозяйственно-бытовому труду учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью ……..……***371***

Набиуллин И.Р. Музыкальная терапия в коррекционно-развивающей работе с детьми с синдромом дефицита внимания и гиперактивности ……..……***374***

Назаренко Е.Д. Вырезание из бумаги как средство развития зрительно-моторной координации обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями зрения ……..……..***377***

Нарушевич Н.В. Особенности формирования коммуникативных умений у воспитанников с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста ….***381***

Немержицкая В.В. Возможности реализации нравственно-патриотического воспитания на уроках литературного чтения при обучении детей с тяжелыми нарушениями речи ……..……***383***

Некрасова Е.В. Теоретические аспекты проблемы формирования морально-этических норм у детей с задержкой психического развития ……..***387***

Нестерова А.В. Специфика использования рабочей тетради в формировании социального благополучия детей с ограниченными возможностями здоровья …….***391***

Низамова К.И. Специфика развития мнестической функции у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи ……..……..***395***

Никифорова Н.С. Теоретические аспекты формирования беглого чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи ……***398***

Овсяникова С.П. Особенности отработки учебных навыков у детей с нарушениями интеллекта в играх с сенсорным материалом ……***402***

Панасенко М.А. Профилактика дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у учеников первых классов с общим недоразвитием речи ……***406***

Писарчик В.В. Визуальная поддержка лиц с расстройствами аутистического спектра как средство организации жизнедеятельности ……..……..***409***

Поварень А.Н. Методические рекомендации по формированию коммуникативных умений у воспитанников с интеллектуальной недостаточностью в условиях диады ……..……***414***

Покидова С.Д. Логопедическая работа по формированию связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью технологии В.Я. Проппа ……..……***418***

Поплыко М.В. Значение игровых упражнений в развитии логического мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи ……..……***421***

Порошкова А.А. Алгоритм адаптации художественных текстов и текстовых заданий для учащихся с нарушением слуха ……..……***424***

Примак Е.А. Дидактическая игра как средство формирования словарного запаса у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи ……..……***428***

Пугачева Т.С. Формирование навыков словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами дидактической игры ……..……***433***

Равич В.В. Использование коммуникативного подхода при формировании грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи ……***437***

Резватова А.В. Средства формирования функции общения у воспитанников с интеллектуальной недостаточностью ……***441***

Ригер В.Е. Логопедическая работа по коррекции акустической дисграфии в условиях школьного логопункта ……***444***

Розка К.В. Логопедическая работа по развитию лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами логоквеста ……...***447***

Рудницкая А.Э. Диагностика особенностей артикуляционной моторики детей раннего возраста с фактором риска в речевом развитии в деятельности учителя-дефектолога ……..……***452***

Савицкая Д.К. Теоретические основы формирования читательской грамотности у учащихся с тяжелыми нарушениями речи ……..……....***456***

Салахова К.Р. Логопедическая работа по развитию диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи ……..***459***

Сафиуллина Д.С. Современные аспекты взаимодействия учреждения образования и семьи, воспитывающей ребенка с расстройствами аутистического спектра ……...……..***463***

Семёнова А.С. Визуализация учебной информации как средство активизации учебно-познавательной деятельности учащихся с тяжелыми нарушениями речи …***466***

Сергеева Р.В. Специфика развития произвольного внимания у детей дошкольного возраста с нарушениями речи ……...……..***469***

Серединская Е.И. Организация работы с детьми раннего возраста посредством электронных технологических карт …….....…..***473***

Серпучёнак Я.С. Коррекционно-развивающий потенциал дидактической игры в работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи …***476***

Сивец А.С. Значимость и проблемность педагогического взаимодействия учителя-дефектолога со специалистами учреждения общего среднего образования ..***480***
Сивкова А.Д. Метод социальных историй в работе с детьми с аутизмом ……..***483***
Скадорва Е.И. Формирование умения устанавливать причинные отношения между явлениями на коррекционных занятиях с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи ……..***487***
Спиридонова А.А. Теоретические основы обучения математике обучающихся начальных классов с тяжелыми нарушениями речи ……....***491***
Старикова У.А. Теоретические основы развития связной речи у младших школьников с задержкой психического развития ……***494***
Старовойт К.М. Коррекционно-развивающая работа по формированию умения составлять предложения у учащихся с особыми образовательными потребностями ……...……....***498***
Стефанович Н.О. Теоретические основы профилактики дислексии у учащихся начальных классов с помощью компьютерных технологий …..……***502***
Сутырина В.М. Формирование связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами театрализованной деятельности …..…***505***
Сухова И.А. Предпосылки формирования и усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи как залог успешного обучения ……..….***509***
Таран Ю.Д. Изучение фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием ……***513***
Тарасевич Д. Комплекс игр на развитие различных захватов у детей с детским церебральным параличом ……..….***518***
Тимирясова В.А. Дистанционная работа логопеда с родителями детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи ……..……***522***
Тишкевич А.В. Организация речевого общения учащихся с общим недоразвитием речи в образовательном процессе ……***525***
Трохова Е.В. Теоретические основы нейропсихологической коррекции для преодоления нарушений в когнитивной сфере у детей с задержкой речевого развития ……..…….***528***
Уразгалиева К.Т. Грамматическая система русского языка и ее усвоение детьми с общим недоразвитием речи ……..……***532***
Фаттахова Л.Ф. Коррекционно-развивающая работа по формированию эмоционально-волевой сферы у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития ……...……***536***
Фролова М.Д. Коррекция аграмматической дисграфии у второклассников посредством графических схем ……***539***
Харитонова Д.П. Особенности эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха ……..***543***
Хорошавина А.В. Риски возникновения речевых нарушений у детей раннего возраста ……...…….***547***
Худякова Е.С. Опыт использования фототерапии в работе с лицами с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью в условиях территориального центра социального обслуживания населения ……..……***549***
Цымбалова Т.А. Формирование навыка чтения у детей с общим недоразвитием речи ……...……...…….***553***

Ченцова У.О. Дифференциация младшими школьниками с общим недоразвитием речи звонких и глухих согласных на письме ……*557*
Черепова А.А. Адаптация дидактического инструментария по обследованию коммуникативных умений у старших дошкольников с легкой интеллектуальной недостаточностью ……..*561*
Чубан А.В. Методические рекомендации для учителей-дефектологов по формированию сюжетно-ролевой игры у детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста ……..……..*564*
Чуманская К.В. Психолого-педагогические основы развития речи детей третьего года жизни ……...…….*568*
Шиманович А.А. Особенности организации наблюдений в природе с детьми с интеллектуальной недостаточностью ……*571*
Шимова В.Д. Влияние социальной сети Tiktok на развитие речи детей с общим недоразвитием речи ……...…….....*575*
Шкирникова К.В. Работа учителя-логопеда с родителями по коррекции нарушений письменной речи у младших школьников ……...……*578*
Baidauletova A. The impact of inclusive educational strategies on the social behavior of children with autism ……..……*581*
Liu Jimu Preparing chinese primary school teachers o work with children with special educational needs …….…….*584*
Zhang Yiran Special educational needs of children with hearing impairments as a leading criterion for differentiation of education at the present stage ……*588*
Zhumagakiyeva Z.G. Factors of professional burnout among aba therapists ……....*591*

УДК 376-056.264-053

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

С.А. Абдурахмонова
Ташкентский государственный педагогический университет
имени Низами (Ташкент)
Научный руководитель – Н.В. Дроздова, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматриваются особенности произношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием. Раскрываются возможности использования логопедической ритмики в качестве средства коррекции нарушений произношения у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Ключевые слова: логопедическая ритмика; коррекция; произношение; дети дошкольного возраста; фонетико-фонематическое недоразвитие.

SPEECH THERAPY RHYTHMICS AS A MEANS OF CORRECTING PRONUNCIATION DISORDERS IN CHILDREN WITH PHONETIC-PHONEMIC UNDERDEVELOPMENT

S. Abdurakhmonova

Abstract. The article examines the pronunciation characteristics of children with phonetic-phonemic underdevelopment. It explores the potential of using speech therapy rhythmics as a means of correcting pronunciation disorders in preschool children with phonetic-phonemic underdevelopment.

Keywords: speech therapy rhythmics; correction; pronunciation; preschool children; phonetic-phonemic underdevelopment.

Формирование правильного произношения у детей является одной из важных задач их речевого развития в дошкольном периоде. Развитие звуковой и просодической стороны речи в онтогенезе является сложным процессом, обусловленным взаимодействием биологических, когнитивных и социальных факторов. Звуковая сторона речи охватывает формирование артикуляционной моторики, освоение звуков родного языка, а также развитие фонетико-фонематических навыков. Просодическая сторона включает интонационные, ритмические и мелодические характеристики, обеспечивающие передачу эмоционально-смыслового содержания высказывания. У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (далее – ФФН) наблюдаются стойкие нарушения в воспроизведении и различении звуков, что существенно осложняет их дальнейшее обучение грамоте и общение. Дети с ФФН сталкиваются с рядом

типичных проблем в звукопроизношении: искажением, заменой, смешением, пропусками звуков; имеют сложности в различении близких по звучанию фонем и другие. В связи с этим возникает необходимость поиска эффективных методов, средств коррекционной работы, направленных на преодоление ФФН.

Логопедическая ритмика широко используется в практике коррекционной работы, однако ее возможности применения в работе по формированию произносительных умений в зависимости от вида речевых нарушений остаются недостаточно изученными. Актуальность темы исследования определяется наличием противоречия между значимостью произносительной стороны речи у детей с ФФН для процесса коммуникации, успешной социализации и потребностью разработки рекомендаций к применению упражнений логопедической ритмики в формировании произношения у детей дошкольного возраста с ФФН.

Вопросы формирования звукопроизношения и просодической стороны речи у детей с ФФН рассматриваются (Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой и другими). Авторы отмечают, что преодоление нарушений произношения у детей с ФФН носит поэтапный характер (подготовительный, формирования первичных произносительных умений и навыков, формирования коммуникативных умений и навыков). Коррекционная работа основывается на методах, направленных на развитие фонематического восприятия, артикуляционных навыков, дыхательной и голосовой функции, а также интеграцию ритмических элементов для улучшения координации между слуховыми, речевыми и двигательными процессами.

Логопедическая ритмика является одним из средств формирования произношения у детей и позволяет интегрировать коррекцию нарушений речи с развитием общей и мелкой моторики, когнитивных процессов и эмоциональной сферы (Г. А. Волкова, Е. В. Оганесян, Г. Р. Шашкина и др.). Ее использование содействует преодолению речевых нарушений через тренировку и развитие чувства ритма, общей, мелкой, мимической артикуляционной моторики. Логопедическая ритмика базируется на принципе единства речевой и двигательной активности. Исследования показывают, что двигательная активность способствует формированию фонематического восприятия, ритмичности речи, улучшает артикуляционную моторику и координацию дыхания [2; 11].

Применение логопедической ритмики позволяет комплексно воздействовать на речевые и двигательные механизмы, активизируя работу центральной нервной системы и формируя необходимые предпосылки для нормализации звукопроизношения. Характерной особенностью логопедической ритмики является сочетание двигательных и речевых упражнений на основе ритма стихотворения или музыкального ритма, такое сочетание повышает эффективность логопедической работы (В. А. Гринер [4], Е. А. Медведева [7], Н. А. Рычкова [8], Н. С. Самойленко [9], Г. Р. Шашкина [12] и др.). Авторами рекомендуется использовать приемы ритмизации речи (воспроизведение слов и слогов в заданном ритме, например, под хлопки или шаги); кинестетического сопровождения (движения рук, ног, головы при артикуляции звуков); игровые и музыкально-

двигательные упражнения, направленные на развитие слухового внимания и фонематического восприятия.

Применение логопедической ритмики в коррекционной работе позволяет:

1) улучшить артикуляционную моторику – упражнения с ритмическими движениями (например, притопы, хлопки в такт словам) активизируют работу органов артикуляции [3];

2) развить фонематическое восприятие – ритм помогает детям четче выделять и различать звуки [6];

3) нормализовать речевое дыхание – упражнения на координацию вдоха и выдоха с движением позволяют сделать речь более плавной и четкой [10];

4) сформировать навыки речевой координации – согласованность движений и речи способствует автоматизации правильного звукопроизношения [1].

В результате, использование учителем-логопедом упражнений логопедической ритмики способствует не только исправлению нарушений звукопроизношения, но и содействует развитию общей моторики, внимания и слухового восприятия.

Занятия по логопедической ритмике строятся по следующему алгоритму: разминка – упражнения, направленные на развитие общей моторики (повороты, наклоны, шаги в ритме с речевым сопровождением); основной этап – упражнения, содействующие развитию артикуляционную моторики, ритмизации речи (проговаривание слогов или слов с движениями и др.); правильного речевого дыхания («надуваем шарик», «сдуваем снежинку» и др.); заключительная часть – игры на развитие слухового внимания и фонематического восприятия. Занятия проводятся в игровой форме, что повышает мотивацию детей и делает процесс преодоления нарушений речи более эффективным [5].

Г. Р. Шашкина рекомендует использовать музыкально-двигательные (ходьба, упражнения на регуляцию мышечного тонуса, на развитие дыхания, мелкой моторики и другие) и двигательно-речевые (упражнения на развитие фонационного дыхания, голоса, артикуляции и дикции, и другие) средства логопедической ритмики [12]. Примеры упражнений.

1. *Дыхательные упражнения* для развития физиологического дыхания, способности управлять воздушной струей («Свеча» – ребенок делает вдох, затем плавный выдох, как будто задувает свечу; «Шарик» – надувает щеки и медленно выпускает воздух через губы и др.).

2. *Артикуляционные упражнения* для развития подвижности и силы мышц речевого аппарата (губ, языка, щек) («Часики» – ребенок попеременно двигает языком влево и вправо; «Лошадка» – цокает языком, имитируя стук копыт и др.).

3. *Фонопедические упражнения* для развития голосового аппарата, улучшения тембра, силы и высоты голоса (произнесение звуков с разной громкостью: от шепота до громкого голоса; игры с интонацией: имитация голосов животных или природных звуков и др.).

4. *Слоговые упражнения* для развития темпо-ритмической структуры речи, помогают автоматизировать звуки в слогах и словах (повторение слогов под

ритмичные движения («па-па-па», «ба-ба-ба»), согласование произнесения слогов с хлопками или шагами и др.).

5. *Ритмико-моторные упражнения* для развития координации речи и движения, улучшения пространственной ориентировки (хлопки в такт словам; маршировании под ритмичные стихотворения или песенки и др.).

Упражнения логопедической ритмики в работе по преодолению ФФН следует сочетать с этапами логопедической работы (подготовительным; формирования первичных произносительных умений и навыков; формирования коммуникативных умений и навыков) и видом речевого нарушения (дислалией, ринолалией, дизартрией). На подготовительном этапе работы по преодолению ФФН учителем-логопедом используются упражнения логопедической ритмики, направленные на координацию движений и нормализацию мышечного тонуса через выполнение простых ритмических упражнений с речевым сопровождением (например, хлопки и притопы под произнесение коротких слогов). На этапе формирования первичных произносительных умений ритмические упражнения сочетаются с постановкой звуков: дети осваивают артикуляционные позиции через ритмические речевые комплексы, объединяющие движения и произнесение. На этапе формирования коммуникативных умений применение упражнений логопедической ритмики способствует развитию выразительности речи и интонационной вариативности. Упражнения с элементами танцевальных движений, произнесением стихотворений и другого языкового материала под музыку помогают детям закрепить правильное произношение.

Таким образом, логопедическая ритмика представляет собой эффективное средство коррекции, которое, благодаря сочетанию движений, речи, музыки и ритма, способствует развитию артикуляционной моторики, фонематического слуха, ритмической организации речи, речевого дыхания, общей координации движений и формированию правильного произношения у детей дошкольного возраста с ФФН. Использование учителем-логопедом упражнений логопедической ритмики в коррекционной работе не только ускорит процесс формирования правильного звукопроизношения, но и сделает коррекционные занятия более динамичными, интересными и доступными для детей.

Список использованных источников

1. Баженова, Е. Н. Логопедическая ритмика : метод. пособие / Е. Н. Баженова. – Екатеринбург : Урал ЛТД, 2017. – 128 с.

2. Волкова, Л. С. Логопедическая ритмика в коррекционной работе с детьми / Л. С. Волкова. – М. : Владос, 2008. – 224 с.

3. Гиляровский, В. А. Нарушения речи у детей и их коррекция / В. А. Гиляровский. – М. : Академия, 2009. – 276 с.

4. Гринер, В. А. Логопедическая ритмика / В. А. Гринер. – М. : Учпедгиз, 1958. – 341 с.

5. Казакова, О. Н. Игровые методы в логопедической практике / О. Н. Казакова. – СПб. : Питер, 2019. – 192 с.

6. Лопатина, Л. Н. Развитие фонематического восприятия у детей с речевыми нарушениями / Л. Н. Лопатина. – СПб. : Детство-Пресс, 2015. – 144 с.

7. Медведева, Е. А. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика : учеб. пособие / Е. А. Медведева. – М. : Академия, 2002. – 224 с.

8. Рычкова, Н. А. Логопедическая ритмика: диагностика и коррекция произвольных движений у детей, страдающих заиканием : метод. рекомендации / Н. А. Рычкова. – М. : Гном и Д, 1998. – 32 с.

9. Самойленко, Н. С. Логопедическая ритмика для дошкольников / Н. С. Самойленко, В. А. Гринер. – М. : Учпедгиз, 1951. – 116 с.

10. Тихонова, Л. А. Логопедическая работа с дошкольниками: ритмико-двигательные упражнения / Л. А. Тихонова. – М. : Просвещение, 2011. – 184 с.

11. Филиппова, Т. А. Логопедическая ритмика: теория и практика / Т. А. Филиппова. – СПб. : Речь, 2012. – 200 с.

12. Шашкина, Г. Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. Р. Шашкина. – М. : Академия, 2005. – 192 с.

УДК 376.37

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ю.В. Авджян
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (Волгоград)
Научный руководитель – Е.М. Сафронова, доктор пед. наук, профессор

Аннотация. В статье описана значимость и сущность формирования социальных навыков у детей дошкольного возраста с нарушением слуха. Выделены компоненты социального развития дошкольников. Представлена классификация социальных навыков. Описаны возможности разных типов игр на социальное развитие детей с нарушением слуха. Обозначены психолого-педагогические условия использования игровой деятельности с детьми данной категории.

Ключевые слова: дошкольники с нарушением слуха; игровые технологии; коррекционная педагогика; социальные навыки.

DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS IN PRESCHOOLERS WITH HEARING IMPAIRMENT THROUGH PLAY ACTIVITIES

J. Avdzhyan

Abstract. The article describes the importance and essence of the formation of social skills in preschool children with hearing impairment. The components of social development of preschoolers are highlighted. The classification of social skills is presented. The possibilities of different types of games for the social development of children with hearing impairment are described. The psychological and pedagogical conditions for the use of play activities with children of this category are outlined.

Keywords: preschoolers with hearing impairment; game technologies; correctional pedagogy; social skills.

В современном обществе значительно усилилось внимание к проблемам детей, имеющих особенности здоровья, физического или психического развития. Это обусловлено ориентацией государства на обеспечение равных прав и возможностей интеграции в общество людей с особыми потребностями. Успешность адаптации таких людей к жизни в социуме, возможность реализовать свой потенциал и вести полноценную жизнь во многом зависят от уровня сформированности у них социальных навыков.

Социальные навыки рассматриваются учеными как комплексное образование, включающее в себя знания, умения, привычки и модели поведения, позволяющие индивиду эффективно взаимодействовать с окружающими, понимать социальные ситуации и адаптироваться к ним [4]. Они формируются,

начиная с самого раннего возраста, в процессе социального взаимодействия и является необходимым условием для успешной адаптации и самореализации личности.

Следует отметить, что успешная социализация дошкольников не сводится к механическому усвоению набора правил и норм, а предполагает активное участие ребенка в социальных взаимодействиях, осознанное применение знаний и умений в реальных жизненных ситуациях [6]. Между тем, ограниченные коммуникативные возможности детей с особыми потребностями затрудняют процесс установления и поддержания контактов со сверстниками и взрослыми, что негативно сказывается на формировании социальных навыков [10].

Нарушение слуха является одной из серьезных проблем, поскольку приводит к неспособности наравне с другими детьми воспринимать вербальную информацию, вступать в активную речевую коммуникацию. Нарушение слуха ведет к трудностям с пониманием речи, формированием навыков чтения и письма. В связи с чем, к таким детям требуется особый, индивидуальный подход с применением адаптивных методик воспитания, обучения, развития и социализации.

Согласно классификации Е. А. Васиной, социальные навыки включают в себя:

– коммуникативные навыки: умение вступать в общение, поддерживать беседу, выражать свои мысли и чувства, понимать речь собеседника, использовать различные средства коммуникации (речь, жесты, мимика);

– навыки сотрудничества: умение работать в группе, делиться, помогать другим, принимать совместные решения, согласовывать свои действия с действиями других;

– навыки эмпатии: способность понимать чувства других людей, сопереживать, проявлять заботу и поддержку;

– навыки саморегуляции: способность контролировать свои эмоции и поведение, соблюдать правила, следовать инструкциям, адекватно реагировать на критику;

– навыки разрешения конфликтов: умение находить компромиссы, решать спорные ситуации мирным путем, договариваться, извиняться [2].

У детей с нарушением слуха развитие этих навыков затруднено, что требует особого внимания и использования специальных методов и приемов, направленных на компенсацию дефицита слуховой информации. Так как трудности в коммуникации могут затруднять процесс сотрудничества, важно формировать у детей с нарушением слуха способность использовать визуальные средства коммуникации и сотрудничать в парах или небольших группах. Дети данной категории могут испытывать трудности в распознавании эмоций по мимике и интонации голоса, поэтому при развитии способности к эмпатии важно использовать визуальные средства (картинки, фотографии, видеоматериалы) для обучения их распознаванию эмоций.

Современные образовательные стандарты, а также исследователи в области специальной (коррекционной) педагогики и психологии акцентируют на том, что

нарушение слуха не является препятствием для успешной социализации и что они могут достичь успеха в различных сферах жизни. Поддержка со стороны родителей, педагогов и сверстников играет важную роль в формировании позитивной самооценки и уверенности в себе. Что, в свою очередь, обеспечивает положительную мотивацию ребенка на включение во взаимодействие со взрослыми и сверстниками [3].

Развитие социальных навыков у детей с нарушением слуха требует создания особой структурированной среды, использования визуальных опор и поощрения позитивного поведения. Большинство исследователей (Н. А. Авоян, И. В. Кожанов, Т. Р. Мукулова, Е. Н. Панина, А. В. Смелова и др.) сходятся во мнении, что наибольшую эффективность в социализации дошкольников с нарушением слуха имеют игровые технологии [1; 7–9].

Игровая деятельность является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте и способствует развитию всех сфер личности ребенка, в том числе и социальных навыков. Для детей с нарушением слуха игровая деятельность является неотъемлемым компонентом формирования правильного поведения, усвоения социальных норм, формирования эмоциональных реакций и распознавания эмоций других людей [7]. В процессе игры дети учатся взаимодействовать друг с другом, сотрудничать, делиться, помогать, разрешать конфликты и принимать совместные решения [1].

А. М. Гимранова, И. В. Кожанов, Г. Р. Лисицына, Е. Н. Панина, А. В. Смелова, Э. Т. Хисамутдинова, предлагают использовать для развития социальных навыков дошкольников с нарушением слуха следующие виды игр.

1. Сюжетно-ролевые игры. Эти игры позволяют детям проигрывать различные социальные роли (врач, учитель, продавец, водитель), что способствует формированию у них представлений о профессиональной деятельности взрослых и социальных отношениях. Важно использовать визуальные опоры (картинки, фотографии, предметы) для облегчения понимания сюжета игры и ролей [8].

2. Дидактические игры. Они направлены на развитие познавательных процессов и формирование учебных навыков, необходимых для успешной адаптации к школьному обучению. Дидактические игры могут использоваться для обучения детей новым словам и понятиям, связанным с социальным взаимодействием [9].

3. Подвижные игры. Способствуют развитию двигательных навыков, координации движений и формированию позитивных социальных отношений. В подвижных играх с детьми с нарушением слуха важно использовать простые и понятные правила, а также визуальные сигналы для привлечения внимания детей и облегчения понимания инструкций [7].

4. Игры-драматизации. Дети разыгрывают небольшие сценки или сказки, используя жесты, мимику и речь. Это помогает им развивать коммуникативные навыки, учиться выражать свои эмоции и понимать эмоции других людей [5].

Кроме того, как отмечает О. В. Трошкина, организация игровой деятельности для детей с нарушением слуха требует соблюдения определенных условий:

– создание благоприятной и безопасной среды: дети должны чувствовать себя комфортно и уверенно в процессе игры;

– использование визуальных опор: важно использовать картинки, фотографии, предметы, жесты и другие визуальные средства для облегчения понимания сюжета игры и правил поведения;

– индивидуальный подход: необходимо учитывать индивидуальные особенности развития каждого ребенка и адаптировать игры к его возможностям и потребностям;

– активное участие взрослого: взрослый должен быть активным участником игры, помогать детям в разрешении конфликтов, поддерживать их инициативу и стимулировать развитие социальных навыков [11].

Таким образом, игровая деятельность является важным и эффективным средством развития социальных навыков у детей с нарушением слуха. При этом при выборе игр и создании инструкций для таких детей важно использовать визуальное и эмоциональное подкрепление, избегать сложных действий, использовать принцип постепенного усложнения правил, создавать ситуации успеха, стимулировать детей к активному участию в играх.

Следует отметить, что эффективность использования игровых методов и приемов для развития социальных навыков дошкольников с нарушением слуха во многом зависит от заинтересованности педагога, владения им навыками создания инклюзивной среды, позитивного подкрепления действий ребенка, повышения уверенности дошкольника в себе и в возможности успешной коммуникации со сверстниками. В данном случае социализация детей с особыми потребностями будет успешной, что будет способствовать самореализации их в обществе.

Список использованных источников

1. Авоян, Н. А. Влияние современных игр на социализацию дошкольника / Н. А. Авоян // Сб. тр. молодых ученых учрежд. высш. образов. «Университет управления «ТИСБИ» : в 2 ч. – Казань : Ун-т управл. «ТИСБИ», 2023. – С. 3–7.

2. Васина, Е. А. Социальные умения личности: диагностика и подходы к анализу / Е.А. Васина // Интерактивная наука. – 2021. – № 2. – С. 7–27.

3. Ворожко, Ю. Д. Особенности развития коммуникативных навыков у детей с нарушенным слухом / Ю. Д. Ворожко // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации / под ред. Л. В. Ковригиной, Л. А. Калугиной. – Новосибирск : НГПУ, 2023. – Ч. 3. – С. 61–62.

4. Долинина, И. Г. Современные подходы к определению понятия социальная компетентность / И. Г. Долинина, Л. С. Бороненкова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=19579 (дата обращения: 06.03.2025).

5. Лисицына, Г. Р. Игра-драматизация как условие развития социальных навыков дошкольников / Г. Р. Лисицына, Э. Т. Хисамутдинова, А. М. Гимранова // Закономерности и тенденции инновационного развития общества. – Стерлитамак, 2019. – Ч. 2. – С. 35–37.

6. Микляева, Н. В. Модель социального интеллекта у детей дошкольного возраста / Н. В. Микляева // Детский сад от А до Я. – 2016. – № 2. – С. 4–9.

7. Мукулова, Т. Р. Игровая деятельность в учебном процессе дошкольников с нарушением слуха / Т. Р. Мукулова // Студенческие исследования – 2023. – Сургут : СГПУ, 2023. – С. 460–465.

8. Панина, Е. Н. Социальное развитие детей 5–6 лет посредством сюжетно-ролевой игры / Е. Н. Панина // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2016. – № 3. – С. 331–333.

9. Смелова, А. В. Развитие социальных навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха в игровой деятельности / А. В. Смелова, И. В. Кожанов // Культурологический подход в дошкольном и специальном образовании: психолого-педагогический аспект. – Чебоксары : ЧГПУ, 2020. – С. 415–418.

10. Траулько, Е. В. Особенности развития коммуникативных умений у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста / Е. В. Траулько // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства. – Новосибирск : НГПУ, 2022. – С. 145–147.

11. Трошкина, О. В. Формирование коммуникативно-речевых компетенций у дошкольников с нарушением слуха в условиях совместной игровой деятельности / О. В. Трошкина // Актуальные проблемы современного отечественного образования. – Орёл, 2024. – С. 386–392.

УДК 376.42

ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

А.А. Антонович
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Д.Н. Забелич, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье представлены материалы исследования познавательного развития учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью, обучающихся на первой ступени общего среднего образования. Особенности познавательного развития младших школьников с интеллектуальной недостаточностью требуют использования специальных средств обучения и коррекции. Сюжетно-ролевая игра может выступать как средством диагностики познавательного развития учащихся, так и средством обучения и коррекции.

Ключевые слова: познавательное развитие; младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью; методика для обследования; сюжетно-ролевая игра; методические рекомендации.

COGNITIVE DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES BY MEANS OF ROLE-PLAYING GAMES

A. Antonovich

Abstract. The article presents the materials of the study of cognitive development of students with mild intellectual disabilities studying at the first stage of general secondary education. Features of cognitive development of primary school students with intellectual disabilities require the use of special teaching and correction tools. Role-playing game can act as a means of diagnosing students' cognitive development, as well as a means of teaching and correction.

Keywords: cognitive development; primary school students with intellectual disabilities; survey methodology; role-playing games; methodological recommendations.

Диагностика познавательного развития учащихся с интеллектуальной недостаточностью может осуществляться при помощи диагностического комплекса, направленного на выявление особенностей сформированности умений, с помощью которых учащиеся могут разрешить ту или иную проблемную ситуацию. Диагностика познавательного развития учащихся с интеллектуальной недостаточностью чаще всего проводится дважды в год. В начале учебного года и в конце учебного года определяются показатели позволяющие планировать коррекционную работу по развитию познавательной деятельности с акцентом

коррекции на наименее развитые процессы. Каждая диагностическая методика содержит набор заданий, направленный на выявление уровня сформированности определенного психического процесса. Определение уровня познавательного развития не может быть ограничено использованием только одной методики.

Важно учитывать, что младшие школьники с легкой интеллектуальной недостаточностью в процессе диагностики чаще всего показывают низкие результаты, демонстрируя значительные трудности в выполнении заданий.

В норме у детей, начинающих обучаться на уровне общего среднего образования, появляется новый ведущий вид деятельности – учебная. Стоит учитывать, что у младших школьников (1–2 классы, 8–9 лет) с интеллектуальной недостаточностью ведущим видом деятельности остается игровая деятельность [1]. Поэтому и в процессе диагностики, и в процессе обучения и коррекции важно применять игровые методы.

Сюжетно-ролевая игра является высоким уровнем развития игровой деятельности детей. Сформированность у ребенка данного уровня игры свидетельствует, что он готов вступать в коммуникацию со сверстниками, решать проблемные жизненные ситуации, умеет применять игрушки и предметы-заместители, оценивать игровую социальную ситуацию. Поэтому в процессе диагностики познавательного развития возможно моделировать проблемные игровые ситуации и давать ребенку возможность найти решение проблемы.

У учащихся с интеллектуальной недостаточностью часто возникают трудности с решением проблем и выбором адекватных действий в игровой ситуации. Учащийся с интеллектуальной недостаточностью может знать способ решения, но не иметь сформированной готовности выполнения практических действий по разрешению проблемы. Поэтому принятие помощи учителя-дефектолога также рассматривается как диагностический признак. Помощь может выглядеть как предоставление выбора способа действия в диагностической игровой ситуации. Решение проблем, выявленных в процессе такой диагностики, также может быть организовано с использованием разного вида игр и игровых упражнений.

По итогам диагностики учитель-дефектолог может планировать коррекционные занятия, важным направлением которых является «Развитие познавательной деятельности». Планирование составляется с учетом особых образовательных потребностей каждого ребенка, может выполняться как для одного обучающегося, так и на подгруппу детей, имеющих сходные проявления нарушений познавательной деятельности. На коррекционных занятиях также используются диагностические упражнения, чтобы в процессе видеть результат, корректировать, адаптировать и модифицировать задания для познавательного развития.

В процессе исследования познавательного развития младших школьников с интеллектуальной недостаточностью нами был проведен констатирующий эксперимент. Методика эксперимента включала в себя следующие задания: «Беседа с ребенком», «Опосредованное запоминание (по А. Н. Леонтьеву)», «Рассказ по серии сюжетных картинок», «Существенные признаки», «Нелепицы»,

«Понимание скрытого смысла в рассказе», «Простые аналогии», «Счет», «Классификация фигур», «Исследование самооценки» [2]. Для проведения эксперимента были подготовлены и использованы материалы, дидактические пособия, подобраны проблемные и мотивирующие ситуации.

По результатам эксперимента были получены данные, выявившие низкий уровень сформированности в тех заданиях, где ведущую роль при выполнении играет речь. Учащимся трудно было устанавливать причинно-следственные связи при рассказывании рассказа по сюжетным картинкам, расставить их в правильной последовательности. Концентрация внимания на читаемом тексте отражалась в том, как учащиеся слушали рассказ. После прослушивания необходимо было ответить на вопросы, опираясь на содержание текста. Конструкция ответа на вопрос была неструктурированной, учащиеся нуждались в помощи в виде наглядности, структурировании ответа.

В процессе выполнения заданий математического характера, где ребенку требовалось воспроизвести прямой счет в определенных пределах, учащиеся чаще всего справлялись с заданием. Однако, когда ребенку нужно было ответить на вопрос: «Какое число идет после 5?», «Назови соседей числа 4», «Какое число идет перед 6?», у большинства учащихся возникали трудности, связанные с преобладанием механического запоминания.

При выполнении заданий «Существенные признаки», «Простые аналогии» был выявлен низкий уровень установления логических связей. Учащимся было трудно определить, что объединяет показанные картинки (глаза, книга, картинка, печать, слово = чтение). Схожие результаты были получены при выполнении заданий «Простые аналогии».

В задании «Нелепицы» учащиеся с интеллектуальной недостаточностью смогли показать только несколько объектов, которые не соответствовали сюжету картинки. Обосновывали свой выбор чаще краткими фразами, неструктурированными предложениями. Также были предъявлены задания «Классификация фигур», а также задания, направленные на выявление особенностей зрительного восприятия – разрезные картинки, кубики Кооса, построение фигур из палочек. В этих заданиях дети смогли проявить себя на среднем уровне, т.е. при виде образца готового они старались выполнить задание быстрее, без образца времени на выполнение затрачивалось существенно больше. При выполнении классификации фигур по критериям цвет, форма, величина и разновидность фигур, результаты были низкие. Учащиеся справлялись с заданием с помощью только в случае, если для выбора было дано не более двух критериев.

Проведенная нами диагностика позволила подтвердить ранее выявленные исследователями особенности познавательной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью – низкий уровень развития познавательной деятельности.

Нами разрабатываются рекомендации по использованию сюжетно-ролевой игры как средства развития познавательной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью на учебных занятиях и во внеурочное

время. Важно давать учащимся взаимодействовать с различными предметами. Данные предметы могут быть представлены нестандартным образом (сами предметы и их изображения). Такая возможность чаще всего может быть в сюжетно-ролевой игре. В процессе специально организованной игры важно уделять большое внимание развитию речи, так как речь в игре является не только средством коммуникации, но и основой словесно-логического мышления. Упражнения, предъявляемые в дидактических играх, важно дозировать по уровню сложности, организовывать ситуацию успеха, мотивирующую на дальнейшие действия. Вместе с тем необходимо не забывать об эмоционально-личностном развитии детей, вовлекать их в различные виды деятельности, где учащиеся могут получить свой опыт взаимодействия, умения использовать знания в практической деятельности. Это поможет учащимся быть более уверенными в себе, вступать в социальное взаимодействие со взрослыми и сверстниками.

Список использованных источников

1. Психолого-педагогическая диагностика лиц с нарушениями речи: дифференциальная диагностика : учеб.-метод. пособие / Н. Н. Баль, Н. В. Чемоданова. – Минск : Речь, 2022. – 55 с.

2. Специальная психология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева [и др.] ; под ред. В. И. Лубовского. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 464 с.

УДК 376

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Р.К. Арзыбекова
Кыргызский государственный университет
имени И. Арабаева (Бишкек)
Научный руководитель – З.Б. Джапарова, канд. пед. наук

Аннотация. В статье представлены современные подходы в обучении лиц с нарушениями речи. Описан нейрологопедический подход в обучении детей с речевыми нарушениями. Даны рекомендации по использованию инноваций. Приведены примеры программ для коррекционной работы.

Ключевые слова: логопед; нарушения речи; отклонения, коррекция, нейрологопедический подход.

MODERN APPROACHES TO TEACHING PEOPLE WITH SPEECH DISORDERS

R. Arzybekova

Abstract. The article presents modern approaches to teaching people with speech disorders. It describes the neurologopedic approach to teaching children with speech pathologies. Recommendations for the use of innovations are given. Examples of programs for correctional work are given.

Keywords: speech disorders, deviations, correction, neurologopedic approach.

Речь – один из главных аспектов высших психических функций. Благодаря речи человек имеет возможность коммуницировать, обмениваться информацией и излагать свои чувства и мысли. Под термином «нарушение речи» объединены различные речевые расстройства, которые препятствуют социальному взаимодействию и общению. Степень выраженности отклонения может быть разнообразной: от неверного произношения звуков (дислалии) до неспособности воспринимать на слух слова (афазии).

Под причиной нарушений речи понимают воздействие на организм внешнего или внутреннего вредоносного фактора или их взаимодействия, которые определяют специфику речевого расстройства и без которых последнее не может возникнуть. М. Е. Хватцев впервые все причины речевых нарушений разделил на внешние и внутренние, особо подчеркнув их тесное взаимодействие. Он также выделил органические (анатомо-физиологические, морфологические), социально-психологические, функциональные (психогенные) и психоневрологические причины.

В связи с увеличением числа причин речевых патологий, появлением новых с каждым годом, требуется разработка современных подходов и методов обучения и воспитания лиц с нарушениями речи.

Одним из современных подходов при преодолении речевых патологий является нейрологопедический подход. Нейрологопедический подход акцентирует внимание на том, что речь формируется не только как социальный навык, но и как результат взаимодействия различных нейропсихологических процессов. Он предполагает, что речевые нарушения могут быть связаны с особенностями функционирования мозга, а значит, для их коррекции необходимо учитывать нейропсихологические аспекты.

Основные принципы нейрологопедического подхода.

1. Индивидуализация. Каждый ребенок уникален, и его речевые нарушения требуют индивидуального анализа. Логопед должен учитывать возрастные особенности, уровень развития, а также эмоциональное состояние ребенка.
2. Комплексность. Коррекция речи включает не только работу над звуковым составом речи, но и развитие памяти, внимания, восприятия и других когнитивных функций. Это позволяет создать прочную основу для успешного овладения речью.
3. Игровой формат. Дошкольники лучше воспринимают информацию в игровой форме. Нейрологопедический подход активно использует игры и задания, направленные на развитие речевых навыков, что делает процесс обучения более увлекательным.
4. Стимуляция различных каналов восприятия. Использование визуальных, аудиальных и кинестетических методов обучения помогает активировать различные области мозга, что способствует более эффективному усвоению речевого материала.

Этапы коррекции речи.

1. Диагностика. Логопед проводит комплексное обследование, которое включает не только анализ речевых нарушений, но и оценку когнитивных функций. Это позволяет определить зоны, требующие коррекции.
2. Постановка цели и задач. На основании диагностики формулируются конкретные цели и задачи коррекционной работы. Это может быть развитие фонематического восприятия, улучшение артикуляции, увеличение словарного запаса и т. д.
3. Коррекционная работа. В ходе занятий используются разнообразные упражнения и игры, направленные на развитие речи. Важно включать элементы нейропсихологии, такие как тренировка памяти, внимания и восприятия.
4. Мониторинг и коррекция процесса. В ходе работы логопед регулярно отслеживает динамику развития ребенка, вносит необходимые коррективы в процесс коррекции.

Примеры нейрологопедических занятий:

– упражнения на развитие слуха: дети могут слушать звуки и определять, какой звук был произнесен, играть в игры на различение звуков и др.;

– упражнения на развитие речи: дети могут повторять слова и фразы, составлять предложения, учить новые слова и др.;

– игры на развитие социальных навыков: дети могут играть в ролевые игры, где они выступают в разных ролях и общаются друг с другом, учатся решать конфликты и др.;

– упражнения на развитие мелкой моторики: дети могут рисовать, лепить из пластилина, вырезать фигуры и др., что помогает развивать мелкую моторику, которая необходима для правильного произношения звуков;

– упражнения на развитие памяти: дети могут играть в игры на запоминание картинок, слов, чисел и т.д., что помогает развивать память и улучшает способность к обучению.

Использование инновационных технологий в разы облегчает жизнь как людей с ограниченными возможностями здоровья, так и окружающих их людей. Вот несколько программ для лиц с особыми образовательными потребностями.

1. Яндекс Разговор: помощь глухим. Глухим бывает сложно общаться с другими людьми. Часто приходится носить с собой блокнот и ручку, чтобы собеседники могли написать им свое обращение. Приложение специально разработано для того, чтобы люди с нарушением слуха не испытывали проблем в общении. Оно переводит устную речь в текст и обратно. Все, что вам говорят, показывается на экране смартфона в виде текста. Можно также набрать нужные слова, после чего приложение озвучит их. Все реплики записываются в виде диалогов.

2. Deaf Pad Pro – это приложение может служить умным блокнотом для людей с нарушением слуха. Оно умеет распознавать слова собеседника и превращать их в текст. Если пользователь страдает также расстройством речи, то он может набирать свой ответ на клавиатуре в этом же приложении. Кроме этого, в Deaf Pad Pro есть функция перевода для общения на иностранном языке.

3. Spread Signs – это самый большой в мире словарь жестов. Он содержит более 200 000 движений для общения с носителями самых разных языков, в том числе английского, немецкого, русского, испанского, шведского, турецкого и др.

4. Мерсибо – это интерактивная платформа для детей с речевыми трудностями. Она создана специально для логопедов, дефектологов и родителей, чтобы занятия с детьми были увлекательными и продуктивными.

5. Логоша – интерактивная платформа для малышей с речевыми трудностями. Занятия подходят для детей дошкольного и младшего школьного возраста, начиная с 2–3 лет. Логопеды могут дополнять ею занятия, а родители – регулярно заниматься дома.

6. Логотека – интерактивная онлайн-платформа, которая помогает детям осваивать правильное произношение звуков. Проект предназначен для специалистов и родителей.

7. «Игры для Тигры» предназначены для коррекции недоразвития речи у детей дошкольного и школьного возраста. Программа помогает эффективно работать над преодолением дизартрии, дислалии, ринолалии, заикания и при других вторичных нарушениях речи.

Нейрологопедический подход в коррекции речи является эффективным инструментом, позволяющим учитывать индивидуальные особенности каждого

ребенка и обеспечивать комплексное развитие речевых навыков. Используя принципы этого подхода с инновационными технологиями, логопеды могут значительно улучшить качество коррекционной работы и помочь детям преодолеть речевые нарушения, что в свою очередь способствует их успешной социализации и развитию.

Список использованных источников

1. Логопедия : учебник для студ. дефектол. факульт. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
2. Хомская, Е. Д. Нейропсихология / Е. Д. Хомская. – СПб. : Питер., 2019. – 496 с.

УДК 376

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР

А.В. Артикуленко
Государственный социально-гуманитарный университет (Коломна)
Научный руководитель – Н.А. Иванова, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. Статья посвящена вопросам развития лексической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня с использованием театрализованных игр. В статье рассматриваются вопросы условий и особенностей применения театрализованных игр, направленных на развитие лексической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: театрализованные игры; лексическая сторона речи; развитие лексической стороны речи; дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня; условия и особенности использования театрализованных игр.

DEVELOPMENT OF THE LEXICAL SIDE OF SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL USING THEATRICAL GAMES

A. Artikulenko

Abstract. The article is devoted to the development of the lexical side of speech in preschool children with general speech underdevelopment of the third level using theatrical games. The article examines the issues of the conditions and features of the use of theatrical games aimed at developing the lexical side of speech in preschool children with general speech underdevelopment.

Keywords: theatrical games; lexical aspect of speech; development of the lexical aspect of speech; preschool children with general speech underdevelopment of the third level; conditions and features of using theatrical games.

Проблеме развития лексической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи посвящено значительное число публикаций Р. Е. Левиной, Г. А. Каше, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной и других исследователей.

Теоретическое изучение работ этих авторов позволяет углубить понимание лексических нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи, их видов и форм, особенностей их проявления у дошкольников разного возраста и с разными психолого-педагогическими характеристиками. Особое значение приобретает

вопрос педагогических условий развития лексической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Важно отметить, что современные специалисты-практики в области логопедии и дефектологии, продолжают развивать и совершенствовать свою деятельность, опираясь на данные в области актуальных научных исследований, применяя в работе новые эффективные методы и приемы.

Как можно узнать из разнообразных источников, одним из методов коррекционно-логопедической работы является игровая деятельность. Д. Б. Эльконин, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев отмечали, что игра – это самый доступный и интересный для ребенка способ переработки информации, выражения эмоций и впечатлений. Сама игровая деятельность весьма разнообразна и включает в себя несколько видов игр (дидактические, подвижные, народные, сюжетно-ролевые и др.). В рамках данной статьи мы остановимся на достаточно редко применяемой в коррекционной работе театрализованной игре. С нашей точки зрения, театрализованная игра является эффективным средством социализации ребенка дошкольного возраста, его обучения и освоения способов взаимодействия с окружающими взрослыми и детьми.

Известно, что театрализованная игра как педагогический метод имеет большое значение в речевом развитии, а также в мыслительном и художественном, так как тесно связано с литературным, изобразительным и музыкальным творчеством.

Важным аспектом организации театрализованной игры в процессе логопедической работы принято считать:

1. вариативный характер игры;
2. учет интересов и предпочтений ребенка;
3. опору на зону ближайшего развития ребенка.

В процессе логопедической работы по развитию лексической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи многие авторы рекомендуют использовать сказки, рассказы и потешки на базе театрализованной игры, так как данный вид работы обогащает лексический словарь, развивает образное мировидение, стимулирует дошкольника к построению диалога как с педагогом, так и со сверстниками. Таким образом, театрализованную игру можно считать достаточно эффективным способом развития лексической стороны речи, кроме того, она создает благоприятную среду для творческого проявления и самореализации.

Однако дети, имеющие общее недоразвитие речи третьего уровня, требуют особого внимания, т.к. для них большие, сложные художественные произведения для театрализации будут недоступны. Поэтому, в работе с такими детьми следует использовать короткие, всем известные простые по сюжету и тексту сказки, например, «Айболит», «Репка», «Курочка-Ряба» и другие. Кроме того, такие дети нуждаются в эмоциональном подкреплении и правильной мотивации, для достижения быстрых результатов. Если правильно организовать данную работу, то ребенок с общим недоразвитием речи непроизвольно обогащается

способами выражения эмоций, адекватным оформлением экспрессивных действий, что благоприятно сказывается на развитии лексической стороны речи.

Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова в своем исследовании [2, с. 3] утверждают, что процесс развития лексической стороны речи связан с формированием высших психических процессов, развитием грамматического и фонетико-фонематического строя речи. Также, авторы отмечают, что лексическая сторона речи формируется не только через общение со взрослыми и речевую деятельность, но и в процессе неречевой деятельности, взаимодействия с объектами и явлениями окружающего мира.

Т. Б. Филичева [3, с.78] в своих трудах придерживается точки зрения, что при развитии лексической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи должно быть два основных направления, это накопление лексических единиц и целенаправленное формирование у дошкольника системы семантических значений, а именно упорядочивание языковых единиц. Необходимо отметить, что Т. Б. Филичева считает основной целью лексических заданий – научение детей правильно и осмысленно употреблять слова в спонтанной речи, упражнение в составлении словосочетаний и предложений.

Также применение театрализованной игры в процессе логопедической работы значительно влияет на формы поведения ребенка. Например, играя роль положительного персонажа сказки ребенок может перенимать на себя формы поведения и черты характера, что дает ему возможность анализировать себя и свое поведение.

Следует подчеркнуть, что театрализованная игра часто присутствует в бытовых моментах жизни ребенка и в том, что его окружает. Театрализованная игра в процессе коррекции, при правильной организации, может создавать благоприятную обстановку для речевого развития. При этом, можно выделить несколько важных педагогических условий в организации данного вида деятельности для достижения лучших результатов. Так, одним из условий применения театрализованной игры с целью развития лексической стороны речи можно считать детскую инициативу продолжения сказки.

Так, например, в процессе театрализации сказки «Курочка Ряба», хорошим вариантом развития лексической стороны речи может быть предложение придумать продолжение сказки. Педагог может дать дошкольнику задание: «Придумай свое продолжение сказки». Такой вариант театрализованной игры развивает не только лексическую сторону речи, но и мышление, воображение.

Еще одним условием мы считаем создание улучшенной предметно-пространственной среды для театрализованной деятельности. В каждой группе должна быть театральная зона, где каждый ребенок может порепетировать свою роль, подготовить костюм и грим. В данную зону добавляют книги со стихами и рассказами, которые будут применятся в процессе игры, чтобы дошкольники с общим недоразвитием речи третьего уровня в процессе репетиций могли видеть яркие, красочные и интересные книги с иллюстрациями. Так они будут знакомится с ними, узнавать новые слова, стихотворения, тем самым уровень лексической стороны речи будет улучшаться.

Важным педагогическим условием является применение в процессе театрализованной игры пантомимы и пересказа. Педагог предлагает дошкольнику слушать сказку, с которой ранее он не был знаком, и с использованием пантомимы показать ее основные действия. Далее дошкольник дома пересказывает сказку, а родитель записывает в тетрадь дословно его пересказ.

Таким образом, в процессе пантомимы у ребенка развиваются понимание сложных конструкций, пассивный, активный словарный запас. А в процессе пересказа у ребенка полноценно развиваются лексическая сторона речи, грамматические конструкции и память.

Так, мы определили педагогические условия и особенности использования театрализованных игр в процессе развития лексической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня: детская инициатива продолжения сказки; создание улучшенной предметно-пространственной среды; применение пантомимы и пересказа.

Список использованных источников

1. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.

2. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Айрис-пресс, 2005. 78 с.

УДК 376

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ: МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ

М.С. Ашуйко
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Н.Л. Жмачинская

Аннотация. В статье представлены стратегии педагогической поддержки детей дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в установлении позитивных межличностных отношений со сверстниками. Определены трудности, которые могут испытывать дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Даны рекомендации, которые можно использовать на учебных и вне учебных занятий.

Ключевые слова: синдромом дефицита внимания и гиперактивности; ребенок дошкольного возраста; межличностные отношения; педагогическая поддержка.

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH ADHD: INTERPERSONAL RELATIONSHIPS

M. Ashuiko

Abstract. The article presents strategies for pedagogical support of preschool children with attention deficit hyperactivity disorder in establishing positive interpersonal relationships with peers. The difficulties that children with attention deficit hyperactivity disorder may experience are identified. Recommendations are given that can be used in educational and extracurricular activities.

Keywords: attention deficit hyperactivity disorder; preschool child; interpersonal relationships; pedagogical support.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (далее – СДВГ) – полиморфный клинический синдром, главным проявлением которого является нарушение способности ребенка контролировать и регулировать свое поведение, что выливается в двигательную гиперактивность, нарушение внимания и импульсивность [1]. Данное нарушение может иметь влияние на различные сферы жизни, в том числе на межличностные отношения.

Дети с СДВГ часто испытывают трудности в общении со сверстниками и взрослыми, что может приводить к изоляции, низкой самооценке и повышенной конфликтности. Именно поэтому в этой статье мы рассмотрим, как педагогическая

поддержка может стать ключом к построению гармоничных межличностных отношений для дошкольников с СДВГ [2].

Важно понимать, какие именно трудности могут испытывать дети с СДВГ в социальном взаимодействии. Рассмотрим ключевые факторы, которые могут иметь влияние на межличностные отношения:

– гиперактивность (постоянное движение, трудности с усидчивостью и соблюдением правил могут мешать участию в групповых занятиях, играх и в обычном общении);

– импульсивность (дети часто перебивают, вмешиваются в чужие разговоры и игры, это может раздражать других детей и приводить к конфликтным ситуациям в коллективе);

– дефицит внимания (неспособность концентрироваться на разговоре или деятельности, забывчивость, отвлекаемость приводят к недопониманиям и обидам в межличностных взаимодействиях);

– эмоциональная лабильность (быстрые перепады настроения, повышенная раздражительность, вспышки гнева осложняют поддержание стабильных и доброжелательных взаимодействий);

– трудности с пониманием социальных сигналов (дети могут испытывать сложности в интерпретации невербальных сигналов (мимики, жестов), что затрудняет адекватную реакцию в социальных ситуациях) [3].

Педагогическая поддержка – это система мер, направленных на создание благоприятных условий для развития и адаптации ребенка с особыми образовательными потребностями [4]. В контексте межличностных отношений детей с СДВГ она включает:

1) создание структурированной и предсказуемой среды (четкий распорядок дня, ясные правила и ожидания, минимальное количество отвлекающих факторов помогают ребенку чувствовать себя увереннее и контролировать свое поведение);

2) обучение социальным навыкам (целенаправленное обучение навыкам общения, сотрудничества, разрешения конфликтов);

3) моделирование позитивного поведения (педагог выступает в качестве образца для подражания, демонстрируя эффективные стратегии общения и взаимодействия);

4) индивидуальный подход (учет особенностей каждого ребенка, разработка индивидуального плана поддержки);

5) взаимодействие с родителями (сотрудничество с семьей для обеспечения последовательности и эффективности педагогических мер) [2].

К стратегиям педагогической поддержки можно отнести:

– социальные истории (использование коротких, простых рассказов, иллюстрирующих конкретные социальные ситуации и описывающих ожидаемое поведение). Например, история о том, как правильно попроситься поиграть с другими детьми;

– ролевые игры (разыгрывайте с детьми социальные ситуации, которые позволят им практиковать навыки общения, сотрудничества и разрешения конфликтов в безопасной и поддерживающей среде);

– игры направленные на развитие внимания и самоконтроля (игры с правилами требующие концентрации усидчивости и умения ждать своей очереди). Например, «Снежный ком», «Море волнуется раз…», «Детское лото» и т.д.;

– позитивное подкрепление (щедрая похвала и поощрение за позитивные социальные взаимодействия и проявления самоконтроля). Важно акцентировать внимание на усилиях ребенка, а не только на результат деятельности;

– визуальная поддержка (использование визуальных подсказок, напоминающих о правилах поведения и последовательности действий). Например, карточки с изображением необходимых действий для разрешения конфликта;

– обучение управлению эмоциями (помощь в распознавании и назывании эмоций, обучение техникам саморегуляции). Например, глубокое дыхание, счет до десяти [5].

Таким образом, педагогическая поддержка является важным фактором успешной социальной адаптации детей дошкольного возраста с СДВГ. Создание структурированной и предсказуемой среды, обучение социальным навыкам, моделирование позитивного поведения, индивидуальный подход и тесное взаимодействие с родителями позволит ребенку с СДВГ научиться строить гармоничные межличностные отношения, чувствовать себя уверенно и комфортно в коллективе.

Список использованных источников

1. Романчук, О. И. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей : практ. руководство / О. И. Романчук ; пер. с укр. А. Секунда. – 2-е. изд. – М. : Генезис, 2016. – 337 с.

2. Брязгунов, И. П. Непоседливый ребенок или все о гиперактивных детях / И. П. Брязгунов, Е. В. Касатикова. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 96 с.

3. Цветков, А. В. Гиперактивный ребенок: развиваем саморегуляцию / А. В. Цветков. – М. : Спорт и Культура–2000, 2012. – 104 с.

4. Жидков, В. Ф. Сущность и содержание педагогической поддержки в контексте личностно ориентированного подхода в образовании / В. Ф. Жидков // Весник МГУ им. А. А.Кулешова. – 2008. – № 1. – С. 200–205.

5. Бычкова, С. С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников : метод. рекомендации для воспитат. и методистов дошк. образов. учреждений / С. С. Бычкова. – М. : АРКТИ, 2012. – 96 с.

УДК 376.37

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГОТОВНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С УЧИТЕЛЕМ-ЛОГОПЕДОМ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

У.А. Баракова
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (Волгоград)
Научный руководитель – Т.А. Бондаренко, канд. пед. наук

Аннотация. В статье рассмотрены и определены возможные трудности формирования графических навыков у первоклассников с речевыми нарушениями и описаны направления работы по их коррекции. Приведены аргументы в пользу активного включения родителей первоклассников в коррекционный процесс, указаны причины, по которым родители остаются отстранёнными от участия в коррекции графических навыков. В статье также сформулированы формы работы для повышения психологической готовности родителей к сотрудничеству.

Ключевые слова: графический навык; речевые нарушения; взаимодействие с родителями; психологические особенности родителей.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PARENTS' WILLINGNESS TO INTERACT WITH A SPEECH THERAPIST IN THE PROCESS OF DEVELOPING GRAPHIC SKILLS IN FIRST-GRADERS WITH SPEECH DISORDERS

U. Barakova

Abstract. The article examines and identifies possible difficulties in the formation of graphic skills in first-graders with speech disorders and describes the areas of work for their correction. The arguments in favor of the active involvement of parents of first-graders in the correctional process are given, the reasons why parents remain excluded from participating in the correction of graphic skills are indicated. The article also formulates forms of work to increase the psychological readiness of parents to cooperate.

Keywords: graphic skills; speech disorders; interaction with parents; psychological characteristics of parents.

В современном мире мы из года в год наблюдаем увеличение численности детей с речевыми нарушениями или речевой патологией. Естественно, причин появления того или иного речевого нарушения существует очень большое многообразие, а следовательно, и утверждать, что одно и тоже нарушение у нескольких разных детей появилось вследствие одного определенного фактора, мы не можем.

На основе этого можно сделать вывод о том, что учителям-логопедам для успешной организации коррекционной работы в первую очередь необходимо провести тщательную диагностику, выявить и определить, какие факторы повлияли на развитие того или иного речевого нарушения, а также какие факторы являются «раздражителями» до настоящего времени в жизни ребенка. И только исходя из этого, учителя-логопеды выбирают методы воздействия и приемы, определяют направления коррекционной работы с конкретным ребенком, имеющим определенную речевую патологию.

Когда дети с нарушениями в речи перешагивают с одной образовательной ступени на другую, переступая порог в новый этап их жизни, то сталкиваются с определенными трудностями. Во-первых, при переходе со ступени дошкольного образования в начальное общее у всех первоклассников сменяется ведущий вид деятельности. Главным видом их деятельности становиться учебная деятельность. Свою учебную деятельность первоклассники начинают с обучения и овладения нового вида речи – письменной речи. Во-вторых, чтобы у первоклассников с речевыми нарушениями сформировалась письменная речь, им для начала необходимо пройти через самый важный и фундаментальный этап в ее становлении – этап формирования графических навыков.

Графические навыки являются основой для формирования письменной речи и играют важную роль в дальнейшем обучении и его успешности овладения учебным материалом. Формирование графических навыков у первоклассников с речевыми нарушениями является сложным и многоуровневым процессом. Это связано с тем, что у детей с речевыми нарушениями отмечаются определенные трудности развития в различных компонентах устной речи, которые препятствуют запоминанию графических начертаний букв, осложняют восприятие и обработку информации и значительно осложняют обучение письму [2, с. 46].

Немаловажную роль в процессе формирования графических навыков у первоклассников с речевыми нарушениями играют помимо речевых функций и такие компоненты как: уровень развития мелкой и общей моторики, уровень сформированности мыслительных операций, развитие памяти.

Коррекционная работа по формированию графических навыков у первоклассников с речевыми нарушениями должна включать в себя: процессы развития зрительного восприятия, пространственных представлений, процесс обучения правильному написанию букв русского языка, формирование умений различать их на письме, знания о том, из каких графических элементов состоят буквы, а также овладение различными видами графических умений [2, с. 48].

Работа учителя-логопеда по формированию графических навыков у первоклассников с различными речевыми нарушениями должна осуществляться в тесном взаимодействии с их родителями. Эта необходимость объясняется тем, что у первоклассников с речевыми нарушениями также наблюдаются и психологические, и физиологические особенности, напрямую зависящие от их речевых нарушений патологий. Например, такими особенностями могут быть: быстрая утомляемость, нестабильная эмоционально-волевая сфера, сниженная концентрация внимания, синдром «белой вороны».

Родители же детей с речевыми нарушениями не всегда готовы к участию в коррекционной работе и тесному сотрудничеству с учителем-логопедом с психологической точки зрения. Во-первых, это связано с тем, что родители не до конца понимают особенности речевого нарушения их ребенка. У родителей должно быть сформировано представление в целом о речевом дефекте ребенка и в частности об особенностях его проявления. Тогда родители будут осознавать причины возникновения трудностей в процессе формирования графических навыков у их детей.

Во-вторых, наблюдается такая черта у родителей, воспитывающих детей с особенностями, когда они все знают о специфике нарушений своих детей, но не принимают во внимание все возможные трудности, зафиксированные у ребенка, и отвергают их. Без преодоления стадии принятия у родителей невозможно сформировать потребность соучастия в коррекционной работе по формированию графических навыков [3, с. 288]. На основе этого можно сделать вывод, что родители перекладывают ответственность на педагогов.

В-третьих, неготовность родителей к тесному сотрудничеству в коррекционном процессе с учителем-логопедом по формированию графических навыков может быть связана с тем, что их ожидания не совпадают с реальностью. Для этого родителям важно здраво мыслить и понимать, что результативность коррекционной работы напрямую зависит от того, как и в каком объеме закрепляется пройденный материал учителя-логопеда с ребенком в домашних условиях.

Также неготовность к взаимодействию с учителем-логопедом и участию в коррекционной работе по формированию графических навыков может быть вызвана тем, что ранее у родителей был уже неудачный опыт взаимодействия и участия в коррекционном процессе, отсутствием поддержки в семье и отличительными чертами личностных и характерных особенностей родителей [3, с. 290].

В связи с выделенными факторами, влияющими на психологическую готовность родителей к взаимодействию с учителем-логопедом в процессе коррекционной работы с первоклассниками с речевыми нарушениями по формированию графических навыков, мы пришли к выводу о том, что катастрофически необходимо осуществлять педагогам работу по развитию и повышению готовности родителей к тесному сотрудничеству.

Для этого необходимо учителям-логопедам приходить и выступать на родительских собраниях, организовывать и приглашать на индивидуальные консультации или же онлайн-мероприятия, где родители будут чувствовать себя более комфортно и смогут задать вопросы, которые не могли бы задать лично [1, с. 25]. Также учителям-логопедам следует разрабатывать информационные плакаты и вешать на стендах в школе или же информационные буклеты и осуществлять их раздачу также на родительских собраниях или через классных руководителей, необходимо создать и активно вести свой персональный сайт с функцией обратной связи, проводить мастер-классы или тренинги в смешанных форматах [1, с.26].

Таким образом, психологические аспекты готовности родителей к взаимодействию с учителем-логопедом оказывают существенное влияние на эффективность коррекционной работы в процессе формирования графических навыков у первоклассников с речевыми нарушениями. С этой целью учителям-логопедам крайне важно осуществлять просветительскую работу с родителями и находить доступные, современные методы и формы организации такой работы, чтобы родители не оставались равнодушными и были сопричастны к коррекционной работе.

Список использованных источников

1. Бовкун, Е. Д. Формы, организация и психолого-педагогические условия сопровождения в образовательных организациях / Е. Д. Бовкун // Специальное образование : материалы XV Междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 25 апр. 2019 г. – СПб : ЛГУ, 2019. – С. 24–27.
2. Гладкова, А. Р. Логопедическая работа по подготовке к овладению письмом детей с общим недоразвитием речи / А. Р. Гладкова // Студенческий электронный журнал СтРИЖ. – 2022. – № 2. – С. 46–48.
3. Ивкина, А. С. Сотрудничество учителя-логопеда и родителей в процессе коррекционной работы с детьми / А. С. Ивкина, Л. А. Боровцова // Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации : сб. ст. III Всеросс. студ. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Орехово-Зуево, 19 мая 2022 г. – Орехово-Зуево : ГГТУ, 2022. – С. 287–292.

УДК 376.015.31-056.3-053.4

ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ВОСПИТАННИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ, МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ФИЗИЧЕСКОМ И (ИЛИ) ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ

В.В. Барсукова
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Е.А. Лемех, доктор пед. наук, доцент

Аннотация. В статье предоставлены результаты экспериментального исследования уровня развития общения со взрослым детей с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии от 3 до 4 лет, а также сформулированы рекомендации для учителя-дефектолога по проведению занятий по «Коммуникации» в специальной группе центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Ключевые слова: тяжелые, множественные физические и (или) психические нарушения развития; коммуникативные навыки; общение со взрослым.

DIAGNOSIS OF COMMUNICATION SKILLS OF PUPILS WITH SEVERE, MULTIPLE IMPAIRMENTS IN PHYSICAL AND (OR) MENTAL DEVELOPMENT

V. Barsukova

Abstract. The article presents the results of an experimental study of the level of communication with adults in children with severe, multiple disabilities in physical and (or) mental development from 3 to 4 years old, and also makes recommendations for a teacher-defectologist to conduct classes on "Communication" in a special group of the center for correctional and developmental education and rehabilitation.

Keywords: severe, multiple physical and (or) mental developmental disorders; communication skills; communication with an adult.

Важность коммуникативных навыков в жизненном пути детей с тяжелыми, множественными физическими и (или) психическими нарушениями развития (далее – ТМНР), сталкивающихся с серьезными психофизическими трудностями, неоценима. Она оказывает значительное влияние на развитие их умственных способностей и когнитивных функций. Для того чтобы речевая коммуникация эффективно развивалась, необходимо особое внимание и терпение со стороны педагогических работников: учителей-дефектологов, воспитателей дошкольного образования, педагогов-психологов и родителей на всех этапах взросления ребенка. Только с поддержкой, дети с тяжелыми, множественными физическими и (или) психическими нарушениями развития нарушениями постепенно обучаются

восприятию речи, налаживанию визуального контакта и реагированию на обращения взрослых различными способами: улыбкой, жестом, движением или звуком. Со временем, общение с окружающими обогащается новыми аспектами, становится более осмысленным и наполненным, отражая возрастающие коммуникативные потребности и интересы ребенка. В ходе коррекционных занятий у таких детей формируются умения общаться вербально или с помощью жестов и мимики, что способствует их большей самостоятельности, социальной интеграции и предупреждению изоляции [1].

Нами было проведено экспериментальное исследование по методике Е. О. Смирновой, Л. Н. Галигузовой в ЦКРОиР [2]. В ходе которого был изучен уровень развития общения со взрослыми детей с ТМНР от 3 до 4 лет. Для проведения диагностики уровня развития общения со взрослыми на третьем году жизни были созданы конкретные условия: отдельная комната, где есть детский столик. На столике находятся следующие предметы: матрешка, кубики, машинка, куколка, игрушечное животное (собачка, мишка, слоник и др.) и книжка с картинками (или набор картинок). Картинки в книжке (или в наборе) содержали следующие изображения: 4–5 изображений знакомых ребенку животных (собачка, кошка, птичка, зайчик и т. д.); 4 изображения детей, совершающих определенные действия (например, девочка ест, мальчик рисует, дети бегут или играют с игрушками, девочка одевается, мальчик сидит на стуле и т. д.); 3 изображения знакомых ребенку транспортных средств различной величины (большая и маленькая машины, самолеты, троллейбусы или трамваи и т. д.); 3 изображения одного персонажа в разных пространственных положениях (например, птичка сидит под деревом, на дереве и летит высоко над деревом) [2, с.112].

По результатам диагностики были составлены заключения об уровне развития общения и речи детей с ТМНР, а также портреты пяти воспитанников. Приведем пример.

Портрет № 1. Вика, 3,5 года.

Инициативность ребенка в общении средняя: ребенок проявлял инициативу во всех пробах, однако в некоторых ситуациях его действия были примитивны и однообразны. Степень инициативности Вики зависела от степени инициативности взрослого человека: чем активнее взрослый, тем инициативные становился ребенок.

Чувствительность к воздействиям взрослого средняя: ребенок реагировал на инициативу, но в некоторых ситуациях предпочитал индивидуальную игру, абстрагировался. При повышении сложности переставала реагировать.

Репертуар коммуникативных действий ограниченный: основными средствами общения Вики были предметные действия, но в некоторых ситуациях появлялся лепет. Воспитанница пользуется по необходимости экспрессивно-мимическими средствами, жестами и предметными действиями (показывает на предметы, протягивает их взрослому), но не пользуется словами. Активная речь отсутствует, ребенок не произносит слова. Происходит неравномерное развитие активной и пассивной речи.

Уровень понимания речи средний: девочка понимает обращенную речь, легко находит нужные предметы и совершает действия. Почти всегда выполняет инструкции взрослого, ориентируется на название признаков предмета.

Уровень выполняемых речевых инструкций средний: ребенок выполняет простые инструкции взрослого (например, «дай куклу и мишку»), но делает это не всегда, в зависимости от расположения и привлекательности предметов.

Портрет № 2. Яна, 4 года.

Инициативность ребенка в общении отсутствует: в первой пробе «Пассивный взрослый» Яна инициативы не проявила. На протяжении всей диагностики активности не проявила, пассивно следовала за взрослым.

Чувствительность к воздействиям взрослого слабая: Яна изредка реагировала на инициативу взрослого, предпочитала индивидуальную игру, часто как будто не замечает инициативы взрослого, игнорировала просьбы и предложения о совместной игре. Во второй пробе ребенок уже отвечал на предложения взрослого, но только на простые и односложные, не всегда.

Репертуар коммуникативных действий разнообразный: основными средствами общения являются предметные действия и жесты, однако во второй и третьей пробе повторила за взрослым отдельные слова и простые односложные предложения. Состояние активной речи соответствует низкому уровню.

Уровень понимания речи низкий: Яна узнавала знакомые ей предметы и животных по их названию, но не понимала слов, обозначающих признаки и действия.

Уровень выполнения речевых инструкций низкий: ребенок практически не разговаривает сам, не отвечает на просьбы и предложения взрослого и выполняет только самые элементарные инструкции.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что коммуникативные портреты служат основой для осуществления планирования работы по образовательной области «Коммуникация».

Список использованных источников

1. Лисовская, Т. В Педагогические основы воспитания и обучения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями : пособие : в 2 ч. / Т. В. Лисовская, Т. В. Сидорко, М. Е. Скивицкая ; под ред. Т. В. Лисовской. – Гродно : ГрГУ, 2015. – Ч. 2. – 61 с.

2. Смирнова, Е. О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет / Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, Т. В. Ермолова [и др.]. – М. : МГППУ, 2002. – 128 с.

УДК 376.37

ИЗУЧЕНИЕ АРТИКУЛЯЦИОННОГО ПРАКСИСА И ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ РАЗВИТИЯ

Э.А. Бахметова
Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань)
Научный руководитель – Т.В. Артемьева, канд. психол. наук, доцент

Аннотация. В статье представлено исследование, направленное на изучение особенностей артикуляционного праксиса и фонематического слуха. Продемонстрированы результаты обследования, демонстрирующие связь недоразвития речи с низкими показателями в сформированности артикуляционного праксиса и фонематического слуха. Подробно проанализированы и описаны результаты обследования сенсорных и моторных компонентов. В ходе обследования у большинства детей были выявлены нарушения в синхронности артикуляционного праксиса и в дифференциации оппозиционных фонем.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи; артикуляционный праксис; фонематический слух; дети дошкольного возраста.

THE STUDY OF ARTICULATORY PRAXIS AND PHONEMIC HEARING IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT OF 3 LEVELS OF DEVELOPMENT

E. Bahmetova

Abstract. The article presents a study aimed at studying the features of articulatory praxis and phonemic hearing. The methods that evaluate the motor and sensory components of speech are defined. The results of the survey are presented, demonstrating the relationship of speech underdevelopment with low indicators in the formation of articulatory praxis and phonemic hearing. Recommendations on the use of complex speech therapy correction are given.

Keywords: general speech underdevelopment; articulatory praxis; phonemic hearing; preschool children.

Введение. Развитие высших психических функций ребенка напрямую связано с формированием речевых процессов. Одной из актуальных проблем в детском развитии считается нарушения в формировании речи. К низкому уровню речевого развития относят так же и общее недоразвитие речи, которое подразделяется на 4 уровня речевого развития [4]. Наиболее распространенным среди речевых дефектов встречается ОНР III уровня, которое характеризуется наличием фразовой речи с недостаточным сформированными лексико-грамматическими

и фонетическими компонентами. Причинами данной проблемы могут стать низкий уровень развития фонематического слуха и артикуляционного аппарата, что является препятствием для овладения правильной речи и повышения коммуникации [3, с. 216]. Нередко в логопедической практике у детей с ОНР 3 уровня речевого развития встречаются случаи нарушенного смягчения, которое может проявляться в полном отсутствии мягких согласных звуков, их заменой парными твердыми или же в их смягчении. Возникновение дефекта может свидетельствовать о сниженном показателе физического слуха, несформированности фонематических процессов, нарушениях в строении артикуляционного аппарата, нарушенном изгибе и сближении спинки языка с небом, нарушениях иннервации артикуляционной мускулатуры [6]. Для устранения данного дефекта необходимо основываться на подражание, которое предполагает слуховое восприятие мягких звуков и зрительное восприятие артикуляции этих фонем при сопоставлении их с парными твердыми фонемами. Следовательно, необходимо оценить уровень сформированности моторных и сенсорных компонентов, для прогнозирования результатов коррекционной деятельности. Необходимо учитывать, что любой дефект препятствует свободной коммуникации, что значительно затрудняет процесс социального и психического развития ребенка. Нарушенное звукопроизношение, низкий уровень сформированности лексико-грамматических составляющих речи так же могут повлиять на успеваемость, качество письма в процессе образовательной деятельности. Так, если не провести своевременную коррекционную помощь ребенку с недоразвитием сенсорных компонентов, то в будущем он может допускать серьезные грамматические ошибки, плохо понимать обращенную речь и медленно анализировать информацию. Проблема общего недоразвития речи активно изучается, однако взаимосвязь компонентов фонематического слуха и артикуляционного праксиса у детей с 3 уровнем развития остается малоисследованной.

Цель исследования. Выявить уровень сформированности артикуляционного праксиса и фонематического слуха у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня речевого развития.

Методы. Нами было проведено исследование по выявлению уровня сформированности артикуляционного праксиса и фонематического слуха у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня речевого развития. Экспериментальная работа проводилась на базе Дошкольного образовательного учреждения города Казани. Всего было обследовано 24 ребенка с логопедическим заключением «ОНР 3-го уровня» в возрасте от 4-х до 6-ти лет с общим дефектом смягчения. В ходе проведения исследования были адоптированы и использованы методики Р. Е. Левиной «Обследование фонематического слуха» [4], А. Р. Лурия и Л. С. Цветковой «Обследование артикуляционного праксиса» [5; 8]. Преимуществами данных методик являются возможность комплексной диагностики состояния артикуляционного праксиса и фонематического слуха у детей с ОНР 3-го уровня развития речи. Обследование включает в себя задания, определяющие уровень сформированности сенсорных и моторных компонентов

речи. Все инструкции для решения задач представлены в доступной для ребенка формулировке.

Результаты. Проведенное исследование позволило выявить специфические особенности артикуляционного праксиса и фонематического слуха у дошкольников с ОНР III уровня. Данные представлены по двум ключевым направлениям: моторные функции речевого аппарата и способность к дифференциации фонем, а также их взаимосвязь. Низкий уровень сформированности артикуляционного праксиса был выявлен у 75 % детей (18 человек). Из них 45 % (8 человек) имели нарушения синхронности движений губ и языка, особенно в словах с стечением согласных (клад → кад). У 82 % (15 человек) было продемонстрировано упрощение слоговой структуры («сковорода» → «коволода», «телевизор» → «тилизоть»). Гипертонус мышц речевого аппарата был выявлен у 39 % (7 человек), которые из-за сильного напряжения в средней части спинки языка имели нарушение смягчения (ландыш → ляндыш, собака → сябякя). Низкий уровень сформированности фонематического слуха был выявлен у 83 % (20 человек). Нарушение дифференциации оппозиционных фонем продемонстрировали 85 % обследуемых (17 человек) из них 65 % (11 человек) не различали звонкие/глухие пары ([б]-[п], [д]-[т]) в минимальных парах («бочка–почка»), а 76 % (13 человек) ошиблись при различении мягких и твердых согласных ([л]–[л’] в «угол–уголь»).

Вывод. Результаты свидетельствуют о системном характере речевых нарушений у дошкольников с ОНР III уровня. Проведенная нами работа показала, что тема нашего исследования актуальна, поскольку большой процент детей с общим недоразвитием речи 3 уровня речевого развития имели низкий уровень сформированности артикуляционного праксиса и фонематического слуха, что свидетельствует о необходимости интеграции моторной и сенсорной коррекции в логопедической работе. Для эффективности результата коррекционной деятельности необходимо организовывать занятия, сочетающие в себе: артикуляционную гимнастику для улучшения точности и координации движений речевого аппарата и фонематические упражнения, направленные на развитие звуковой дифференциации и анализа фонетической структуры слов. Помимо этого, стоит применять нейропсихологические приемы для успешного результата и стимулирования работы нужных для речевого процесса отделов мозга.

Список использованных источников

1. Ахутина, Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников : практ. пособие / Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова. – М. : Юрайт, 2019. – 157 с.

2. Веракса, А. Н. Индивидуальная психологическая диагностика дошкольника. Для занятий с детьми 5–7 лет / А. Н. Веракса. – М. : Москва-Синтез, 2014. – 144 с.

3. Гвоздев, А. В. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – СПб : Детство-Пресс, 2007. – 470 с.

4. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – М. : Альянс, 2013. – 366 с.

5. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2002. – 385 с.

6. Поваляева, М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов-н/Д : Феникс, 2002. – 448 с.

7. Правдина, О. В. Логопедия : учеб. пособие для студ. дефектолог. факульт. пед. ин-тов. / О. В. Правдина. – М. : Просвещение, 1973. – 272 с.

8. Цветкова, Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей / Л. С. Цветкова. – М. : Рос. пед. агентство ; Когнито-центр, 1998. – 123 с.

УДК 376.43-433

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК НАПРАВЛЕНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В.И. Белая
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Н.В. Козырева, канд. психол. наук

Аннотация. В статье рассматривается театрализованная деятельность как эффективное направление коррекционно-развивающей работы для развития детей с интеллектуальной недостаточностью. Определены арт-терапевтические техники для использования в обучении детей с интеллектуальной недостаточностью. Даны рекомендации их использования на коррекционных занятиях.
Ключевые слова: театрализованная деятельность; дети с интеллектуальной недостаточностью; коррекционно-развивающая работа.

THEATRICAL ACTIVITIES AS A DIRECTION OF CORRECTIVE WORK WITH CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

V. Belaya

Abstract. The article examines theatrical activities as an effective direction of correctional and developmental work for the development of children with intellectual disabilities. Art therapy techniques for use in teaching children with intellectual disabilities are defined. Recommendations for their use in correctional classes are given.
Keywords: theatrical activities; children with intellectual disabilities; correctional and developmental work.

В современных исследованиях подчеркивается роль театрализованной деятельности в воспитании и развитии детей с особенностями психофизического развития. Она рассматривается как эффективное средство социализации ребенка (М. И. Дедюкина, А. Д. Насибуллина, М. Г. Ноговицына, Л. Б. Осипова, Э. Ш. Шаукенова), приобщения его к социокультурным ценностям (И. С. Мартынова), развития у ребенка всех компонентов речи, в том числе – выразительности (И. Г. Андреева, Л. А. Макаренко), активности, самостоятельности, творчества (И. Г. Андреева, Л. Б. Осипова), коммуникативных качеств личности, чувств и эмоций, вкуса (О. Н. Бакаева, Л. Н. Мартынова), развития и устойчивости эмоционально-волевой сферы, осознания причин различных настроений (Н. В. Фролова), социально-эмоционального и интеллектуального формирования ребенка (И. Г. Андреева, И. В. Зотова, А. Е. Крайчак, А. Д. Насибуллина, Э. Ш. Шаукенова).

Театрализованная деятельность развивает воображение детей с помощью чтения сказок, эмоциональной окраски и перевоплощений в различных персонажей или героев. Она имеет комплексную, системную организацию: в ней мышление, воображение, восприятие, речь выступают в тесной взаимосвязи друг с другом, проявляясь в трех аспектах: в исполнении собственного замысла (используя средства выразительности: интонацию, умение проникнуться образом, движения, мимику); в создании драматического содержания (интерпретация, переосмысление заданного литературным текстом сюжета, собственная формулировка сюжета); в оформлении спектакля (создание декораций, костюмов) [5].

А. В. Сизова, Е. С. Тушева, С. А. Баранова, М. А. Варламова подчеркивают влияние театрализованных игр на развитие всех познавательных процессов детей: активизирует и расширяет у детей словарный запас, совершенствует у них звукопроизношение, грамматический строй и навыки связной речи, ее темп и выразительность; формирует знания об окружающем мире; совершенствует у детей координацию, моторику, плавность, целенаправленность и переключаемость движений; развивает у детей психические процессы (восприятие, мышление, воображение); развивает эмоционально-волевую сферу ребенка [11].

Исходя из психологических и возрастных особенностей обучающихся с интеллектуальной недостаточностью, театрализованные игры построены на материале сказок, которые оказывают активизирующее воздействие на эмоциональную сферу и речевую деятельность. Сказка учит детей радоваться, переживать, грустить, сочувствовать, в следствии оказывает эмоционально-пробуждающее действие на ребенка, также она побуждает их к речевому контакту с другими людьми [4].

Важным аспектом в деятельности педагога является постепенное расширение эмоционального опыта за счет освоения разновидностей игры-драматизации. Данная задача достигается путем последовательного усложнения игр-драматизаций и игровых заданий, в которые включается ребенок [2].

В процессе специально организованной театрализованной деятельности наблюдаются позитивные изменения в эмоциональном и индивидуально-личностном развитии обучающихся с интеллектуальной недостаточностью.

Через сюжеты театрализованных постановок обучающиеся присваивают элементарные общечеловеческие ценности, развивают навыки социального взаимодействия, познают окружающую действительность, выраженную в художественных образах. В процессе организации театрализованной деятельности расширяется опыт социокультурных взаимоотношений, закладываются основы духовно-нравственного развития детей посредством знакомства с литературным наследием и формирования чувств личной ответственности [10].

Драматерапия – один из видов арт-терапии, где целенаправленно используются творческие методы и элементы театра и драмы. В драматерапевтическом процессе происходит развитие творческого начала, изменение алгоритма поведения, расширение сознания, закрепление новых

способов общения с миром, что позволяет формироваться и развиваться содержательной стороне общения [7].

По мнению Т. Ю. Колошиной, драматерапия преследует следующие цели: снижение напряженности; развитие сопереживания, креативности и воображения; формирование чувства ответственности; освобождение от коммуникационной зажатости; социализация личности; развитие самоуверенности; помощь в осознании желаний [6].

Коррекция средствами драматического искусства используется с учетом речевого недоразвития обучающихся с интеллектуальной недостаточностью. При правильной организации она способствует активизации активного и пассивного словаря, обогащению словарного запаса, развитию речи. [12].

Куклотерапия – метод театрализованной деятельности, целью которого является развитие познавательных процессов и коррекция их поведения посредством кукольного театра. Она позволяет объединить коррекционные задачи психолога и интересы ребенка, дает возможность самого естественного и безболезненного вмешательства взрослого в психику ребенка с целью ее коррекции и психопрофилактики [8].

Театрализованно-игровая деятельность – это обобщенное понятие, включающее в себя разные виды театрализованных игр, организуемые совместно со взрослым или самостоятельно детьми.

Формирование театрализованно-игровой деятельности направлено на овладение в доступной детям форме элементами техники и средствами интонационно-пластической выразительности образов и сюжета. Дети с интеллектуальной недостаточностью в доступной для них форме приобщаются к «сценическому» воплощению образа в театрализованных или образно-ролевых играх [1, с. 83].

Важное место в развитии театрализованной деятельности обучающихся с интеллектуальной недостаточностью занимает кукольный театр би-ба-бо на ширме. В качестве подготовительного этапа в обучении детей действиям с куклами би-ба-бо используются различные пантомимические игры с руками и передача условных образов различных персонажей при инсценировании: «зайчиков», «гусей». В игровых заданиях с куклами отрабатывается интонационная выразительность образа, поскольку ребенок должен быть сосредоточен на действиях не всего тела, а только на действиях руки и голоса [3].

Театрализованные постановки по сказкам и рассказам могут проводиться под фонограмму, так как детям может быть затруднительно одновременно передать и текст, и пластический образ. Большое значение для детей имеет участие в детском спектакле и в его подготовке. Театрализованно-игровая деятельность предоставляет возможность развивать такие сферы, как эмоционально-волевую и познавательную, она также влияет на становление личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Участие в театрализованной деятельности создает возможности и условия для социальной адаптации детей с интеллектуальной недостаточностью, а также приобщения к художественной культуре [9].

Таким образом, театрализованная деятельность развивает детей с помощью эмоциональной окраски, чтения сказок и перевоплощений в различных персонажей. Коррекционно-развивающая работа при использовании театральной деятельности строится по следующим направлениям: знакомство с окружающим миром, формирование ориентировки в пространстве, обучение принятию игрового образа, развитие психомоторики, овладение различными средствами межличностного общения. В процессе организации театрализованной деятельности расширяется опыт социокультурных взаимоотношений, закладываются основы духовно-нравственного развития детей посредством знакомства с литературным наследием и формирования чувств личной ответственности. Коррекция средствами драматического искусства используется с учетом речевого недоразвития обучающихся с интеллектуальной недостаточностью. Театрализованно-игровая деятельность предоставляет возможность развивать познавательную и эмоционально-волевую сферы и оказывает влияние на становление личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью.

Список использованных источников

1. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании : учеб. для студ. образоват. учрежд. средн. проф. образ., обуч. по спец. 0319 – «Спец. педагогика в спец. (коррекц.) образоват. учр.» и студ. вузов / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская ; под ред. Е.А. Медведевой. – М. : Академия, 2001. – 246 с.

2. Артюхова, Т. Ю. Театрализованная деятельность как средство воспитания учащихся / Т. Ю. Артюхова, Т. И. Петрова // Вестник Красноярского гос. пед. ун-та. – 2015. – № 1. – С. 31–35.

3. Бутахина, Е. А. Театрализованные игры как способ поддержки инициативы детей с ОВЗ / Е. А. Бутахина, О. В. Крупина // Вестник научных конференций. – 2018. – № 6-1. – С. 27–28.

4. Евтушенко, Е. А. Роль театрализованной деятельности в нравственном воспитании умственно отсталых детей младшего школьного возраста / Е. А. Евтушенко // Вестник Череповецкого гос. ун-та. – 2010. – № 3. – С. 12–15.

5. Епрева, Е. Ю. Ресурсы театрализованной деятельности в развитии у дошкольников мотивации к логопедическим занятиям / Е. Ю. Епрева, Л. Н. Жогова, Е. В. Овчинникова // Логопед. – 2005. – № 4. – С. 22–27.

6. Колошина, Т. Ю. Арт-терапия кризисных состояний / Т. Ю. Колошина // Консультативная психология и психотерапия. – 2005. – Т. 13. – № 4. – С. 111–116.

7. Корякина, Г. М. Развитие творческих способностей у детей с ОВЗ средствами арт-педагогики / Г. М. Корякина, А. В. Данкова // Гуманитарные исследования Центральной России. – 2020. – № 3. – С. 71–78.

8. Кузнецова, Е. Б. Развитие воображения у детей старшего дошкольного возраста с использованием элементов арт-терапии / Кузнецова Е. Б., А. К. Малыгина // Вестник педагогических инноваций. – 2019. – № 3. – С. 113–121.

9. Медведева, Е. А. Технологии театрализованно-игровой деятельности в развитии воображения и творчества дошкольников с ограниченными

возможностями здоровья / Е. А. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-3. – С. 169–172.

10. Серова, Е. Ю. Развитие коммуникативных навыков у детей с умственной отсталостью средствами театральной деятельности / Е. Ю. Серова, Л. С. Кудрина // Царскосельские чтения. – 2013. – Т. 4. – № 17. – С. 100–103.

11. Сизова, А. В. Вовлечение обучающихся с интеллектуальными нарушениями в театрализованную деятельность / А. В. Сизова, Е. С. Тушева, С. А. Баранова, М. А. Варламова // МНИЖ. – 2023. – № 2. – С. 48–54.

12. Чебарыкова, С. В. Театрализованная деятельность как инструмент социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья / С. В. Чебарыкова, А. А. Гречко, А. А. Блудов // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 36. – С. 2395–2408.

УДК 376.616.89 – 008.488

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В.А. Бельчина
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – А.С. Брыкова, канд. психол. наук, доцент

Аннотация. в статье представлена классификация дидактических игр и особенности их проведения с детьми с расстройствами аутистического спектра.
Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра; дидактические игры; игровая деятельность.

FEATURES OF CONDUCTING DIDACTIC GAMES WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

V. Belchina

Abstract. The article describes the classifications of didactic games and the specifics of their implementation with children with autism spectrum disorders.
Keywords: children with autism spectrum disorders; didactic games; play activities.

Игра человека – порождение деятельности, посредством которой человек преобразует действительность, изменяет мир и изменяется сам. Суть человеческой игры состоит в «способности, отображая, преображать действительность» [3, с. 524].

Игровая деятельность выступает как основной вид деятельности ребенка, является средством воспитания и развития познавательных, эмоциональных и волевых процессов. Играя, ребенок учится, активно изучает окружающий мир, овладевает общепринятыми социальными нормами, перенимает общественный опыт, ценности, накопленные поколениями. Применение дидактических игр в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) – неотъемлемый компонент для их успешного обучения, адаптации и социализации.

Дидактическая игра, по мнению ученых, это «игровая форма обучения, в которой одновременно присутствуют несколько открытий: познавательное, образовательное и игровое, развлекательное» [3, с. 525]. Дидактическая игра выступает в трех аспектах: как метод, как форма обучения или как самостоятельная игровая деятельность (В. П. Арсентьева). Сущность дидактической игры заключается в целенаправленном обучении, учитывая зону актуального и ближайшего развития ребенка. В каждой дидактической игре содержится задача, решение которой требует от ребенка определенной умственной работы.

Рассмотрим виды дидактических игр в классификации дидактических игр для детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии (по А. А. Катаевой и Е. А. Стребелевой) [1, с. 103].

1. Игры и упражнения, направленные на формирование сотрудничества ребенка со взрослым и на овладение способами усвоения общественного опыта. Совместные действия взрослого и ребенка. Использование выразительных жестов, особенно указательного («жестовая инструкция»). Подражание действиям взрослого. Действия по образцу.

2. Дидактические игры на развитие моторики рук. Происходит целенаправленное развитие хватания, движений пальцев и кистей рук, соотносимых действий, подражание движениям рук взрослого.

3. Дидактические игры и упражнения по сенсорному восприятию. Развитие зрительного восприятия: формы, величины, цвета; пространства и ориентировки в нем; целостного образа предмета. Развитие тактильно-двигательного восприятия: неречевого слуха; речевого слуха.

4. Дидактические игры и упражнения, направленные на развитие различных видов мышления. Развитие мышления связано с практическими действиями ребенка и восприятием свойств и отношений предметов окружающего мира.

5. Дидактические игры и упражнения на развитие речи. Развитие у детей основной функции речи – функции общения (коммуникативной, познавательной), регулирующей деятельность.

Используя дидактические игры в работе с детьми с РАС, необходимо отталкиваться от принципа простоты и доступности. Сам материал должен быть подобран таким образом, чтобы учитывать индивидуальные особенности и возможности каждого ребенка, не в соответствии с биологическим, а эмоциональным возрастом ребенка. Так как взаимодействие и связь с миром у ребенка с РАС искажены, ему весьма трудно овладеть нормами социальной жизни, что, в свою очередь, приводит к затруднению в реализации его потенциальных возможностей в процессе дидактической игры, а иногда делает ее невозможной без специальной помощи. Для любой дидактической игры требуется специальная организация и предварительная подготовка. Игре предшествует установление контакта с ребенком и руководящего контроля.

Сюжет, цель и задачи игр должны соответствовать интересам и возможностям детей с РАС. В ходе игры создается ситуация, при которой ребенку необходимо было бы повторить слово, фразу, задать вопрос, дать ответ, выполнить простейшие инструкции.

Основные принципы проведения дидактических игр для детей с РАС [4]:

– индивидуальный подход – необходимо учитывать индивидуальные особенности, зону актуального и ближайшего развития ребенка, его специальные интересы;

– постепенность – материал ребенку предоставляется по принципу «от простого к сложному»;

– повторяемость (стереотипные действия) – ребенок раз за разом выполняет набор одних и тех же действий, манипуляций. Для самого ребенка это весьма

удобная и предсказуемая обстановка, в которой он чувствует себя комфортно и в безопасности (он знает, что будет дальше). Особенно это полезно для детей, которым присуще боязнь новизны;

– неизменность – раз установившись, игра становится неизменной на протяжении некоторого промежутка времени;

– наглядность – использование визуального материала, способствует более успешному усвоению материала и обучению;

– позитивное подкрепление – поощрение при выполнении задания мотивируют ребенка на дальнейшую плодотворную работу;

– комфорт для ребенка, игра должна проводиться в спокойной ситуации, не вызывать негативизма и протеста;

– длительность – игра проводится столько, сколько нужно для усвоения того или иного умения для конкретного ребенка с РАС.

Основная задача педагогов – вовлечение ребенка в игру, с целью расширения представлений о мире, обогащения знаний, стимулирования познания нового и самого себя. Игра изменяет не только мир вокруг ребенка, но и самого ребенка, поэтому является потенциалом для развития**.** В игре мы можем создать специальные условия для общения, способствовать улучшению навыков слушания и выражения мыслей. Дидактическая игра – это эффективный инструмент для развития монологической и диалогической речи у детей с РАС.

Дидактическая игра выступает своего рода «мостом» между игровой и учебной деятельностью. Сама игра делает процесс обучения и воспитания увлекательным, повышает интерес у детей к общению и взаимодействию. В игре можно проиграть реальную жизненную ситуацию, что позволит детям в дальнейшем применить речевые навыки в повседневной жизни.

Таким образом, дидактические игры являются мощным средством в обучении и развитии детей с РАС. Они способствуют улучшению когнитивных, социальных, эмоциональных навыков, а также способствуют адаптации и социализации. Правильная организация и проведение дидактических игр требует учета индивидуальных возможностей и особенностей каждого ребенка, его ресурса, потенциала реального и актуального развития, а также терпения для обучения новым навыкам и автоматизации уже имеющихся.

Список использованных источников

1. Арсентьева, В. П. Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве / В. П. Арсентьева. – М. : ФОРУМ, 2009. – 144 с.

2. Ихсанова, С. В. Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками / С. В. Ихсанова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2024. – 208 с.

3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.

4. Янушко, Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Е. А. Янушко. – М. : Теревинф, 2022. – 132 с.

УДК 616.896-053.2-06/-08

КОМОРБИДНЫЕ НАРУШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

А.Н. Белявская
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Н.В. Чурило, канд. психол. наук, доцент

Аннотация. В данной статье рассматриваются коморбидные нарушения у детей с расстройствами аутистического спектра. Особое внимание уделяется взаимосвязи представленной патологии и ее влиянию на качество жизни и развитие детей с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра; коморбидность, диагностика, профилактика.

COMORBID DISORDERS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

A. Belyavskaya

Abstract. This article discusses comorbid disorders in children with autism spectrum disorders. Special attention is paid to the interrelation of the diseases presented and their impact on the quality of life and development of children with ASD.

Keywords: autism spectrum disorders; autism; comorbidity; comorbid disorders.

Аутистическое расстройство или аутизм – тяжелая форма патологии развития, характеризующееся нарушениями социальных, коммуникативных и речевых функций, а также наличием нетипичных интересов и форм поведения.

Развитие представлений об аутизме имеет давнюю историю: от первых упоминаний Генри Модсли об симптомах в 1879 году до выделения аутизма в качестве отдельного расстройства, которое в настоящее время согласно Международной классификации болезней 10 пересмотра (МКБ-10) относится к классу V – «Психические расстройства и расстройства поведения», занимая блок F84 – «Общие расстройства психологического развития».

За последние 50 лет произошел ряд изменений, касающихся классификации и диагностики расстройств аутистического спектра (далее – РАС). Одной из основных проблем в настоящее время является коморбидность аутизма.

В медицинской литературе сопутствующие расстройства называются коморбидными, поскольку они не являются ни причиной, ни следствием РАС. У детей с аутизмом могут встречаться те же заболевания, что и у их нейротипичных

сверстников. Однако некоторые заболевания встречаются у детей с РАС гораздо чаще. Так, согласно статистическим данным, частота встречаемости коморбидных расстройств среди детей с аутизмом достигает 70 %.

Необходимость диагностики сопутствующих заболеваний при аутизме крайне важна по ряду причин. Во-первых, некоторые из возможных сопутствующих заболеваний поддаются медикаментозной корректировке (височная эпилепсия, фенилкетонурия и др.), что повысит качество жизни ребенка с РАС. Во-вторых, ранняя медикаментозная коррекция создает условия для более эффективного включения ребенка в обучающие, коррекционные программы. В-третьих, изучение коморбидных нарушений способствует распознаванию фенотипических и генетических проявлений у детей с аутизмом, а значит, поможет выявить возможные биологические механизмы, сопряженные с аутистическими расстройствами [6].

Согласно результатам исследований, у детей с РАС по сравнению с нормативно развивающимися сверстниками сверстниками с высокой частотой встречаются различные заболевания, связанные с поражением центральной нервной системы и других органов и систем:

– синдром дефицита внимания и гиперактивности выявляется у 40–70 % детей с РАС;
– нарушения сна – выявляются в 80 % случаях у детей с РАС;
– гастроэнтерологические нарушения – выявляются до 70 % у детей с РАС;
– туберозный склероз – выявляется до 40 % случаев у детей с РАС;
– синдром ломкой Х-хромосомы встречается в 1–2 % от общего числа детей с РАС;
– эпилептиформный синдром выявляют примерно у 30–35 % детей с РАС [4; 6; 7].

Синдром ломкой Х-хромосомы – наследственное заболевание, сцепленное преимущественно с мужским полом. По оценкам специалистов, только у 1–2 % детей с аутизмом выявляется синдром ломкой Х-хромосомы. При обнаружении данного заболевания у детей с РАС характерны следующие симптомы: увеличенная окружность головы (без гидроцефалии), удлиненное лицо, большие оттопыренные уши, в подростковом возрасте наблюдается макроорхидизм.

Интеллектуальные и когнитивные способности детей с РАС неоднородны, и это зависит от множества факторов (возраст, форма РАС, пол и т.д.), и свидетельствует о значительном разнообразии когнитивных и интеллектуальных нарушений у детей с РАС.

Когнитивные и интеллектуальные функции ребенка с РАС в сочетании с синдромом ломкой Х-хромосомы значительно нарушены. Коэффициент интеллекта (IQ) варьируется от 70 до 35, но, в большинстве случаев, ниже 50 (R. J. Hagerman, A. Suverman, 1991). Низкий коэффициент интеллекта ассоциируется с замедленным темпом формирования речи, бедным словарным запасом, длительным сохранением одно- или двусложных фраз, а, впоследствии,

формированием эгоцентрической речи, отставанием развития навыков самообслуживания [1; 3; 5].

К сожалению, лечения от данного синдрома не существует. Однако прием назначенных врачом лекарственных препаратов, ранняя и эффективная коррекционная работа с логопедом, психологом, занятия лечебной физической культурой существенно улучшают качество жизни ребенка с РАС с сопутствующим синдромом ломкой Х-хромосомы.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (далее – СДВГ) расстройство поведения и психического развития, возникающее в детском возрасте, характеризующееся гиперактивностью, импульсивностью и трудностями концентрации внимания. По результатам многочисленных исследований, 40–70 % детей с РАС имеют также СДВГ. С неврологической точки зрения рассматривается как синдром нарушения психоэмоционального развития, связанный с дисфункцией фронто-таламических структур мозга.

Аутизм и СДВГ имеют ряд общих характеристик, таких как низкая концентрация внимания, задержка речи, проблемы в общении со сверстниками, гиперфиксация, нетипичные движения (ерзание или стереотипные движения), сенсорная гиперчувствительность. Однако данные схожести могут существенно усугубить процесс постановки верного диагноза ребенку с РАС при наличии у него симптомов СДВГ. Сочетание симптомов РАС и СДВГ, которые могут не вписываться в рамки одного диагноза (например, аутизма), может быть упущено из виду или неправильно понято. В дальнейшем это приведет к постановке ошибочного диагноза, неправильной коррекционной работе и дальнейшей аутизации ребенка [7]. Во многом, успех коррекции проявлений СДВГ зависит от того, насколько родители понимают особенности поведения ребенка с СДВГ и следуют советам, которые помогают улучшить его развитие.

Туберозный склероз (далее – ТС) – генетически детерминированное заболевание. До 40 % детей с РАС одновременно страдают туберозным склерозом. Частыми симптомами ТС являются: поражение нервной системы, кожи, судорожные припадки (в 80–92 % случаях); эпилептические припадки (в 73–90 % случаях); доброкачественные опухоли (туберсы) в различных органах с преобладанием в головном мозге (в 95–100 % случаях); интеллектуальная недостаточность от умеренной до глубокой степени (в 50 % случаях). Частота встречаемости туберозного склероза среди новорожденных определяется диапазоном от 1:6000 до 1:10 000 случаев.

С возрастом, у детей с РАС и ТС наблюдается эмоциональное потускнение, безразличное и формальное отношение к родным. В случае прогрессирующего течения заболевания утрачиваются коммуникативные навыки. В большинстве случаев, у детей с РАС и ТС выявляется понимание обращенной к ним простой речи и сохранность экспрессивной речи с аграмматизмами, несвязностью, бедностью словарного запаса [1; 2].

Эпилептиформный синдром – патологическое состояние, обусловленное органическим поражением головного мозга и клинически проявляющееся

судорожными пароксизмами. В 1990-е гг. C. Gillberg установил, что появление эпилептиформных припадков среди детей с РАС выше по сравнению с общей популяцией сверстников.

Исследования E. W. Viscidi показали, что распространенность эпилепсии среди детей с РАС в возрасте 2–13 лет составляет примерно 12,5 %, а среди детей в возрасте от 13 лет и старше – до 26 % [6; 8]. Для пациентов с РАС проводится противосудорожная лекарственная терапия, помогающая снизить частоту и интенсивность эпилептических припадков.

Таким образом, коморбидная патология при аутизме существенно влияет на качество жизни ребенка, затрудняет постановку верного диагноза, требует тщательного подбора адекватного лечения и методов коррекции. Знания об особенностях коморбидных нарушений, их взаимосвязи с аутизмом необходимы в целях создания адаптивных образовательных условий для детей с РАС, определения эффективных терапевтических и коррекционных стратегий.

Список использованных источников

1. Башина, В. М. Аутизм в детстве / В. М. Башина. – М. : Медицина, 1999. – С. 32–39.
2. Диагностика туберозного склероза / Е. Д. Белоусова [и др.]. – М. : Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова, 2015. – С. 89–95.
3. Малов, А. Г. Нейропсихологические расстройства при синдроме ломкой Х-хромосомы / А. Г. Малов. – Пермь : Медицина. – 2019. – С. 668–676.
4. Морозов, С. А. К вопросу о коморбидности при расстройствах аутистического спектра / С. А. Морозов. – М. : Аутизм и нарушения развития. – 2018. – Т. 16. – № 2. – С. 3–8 с.
5. Романова, Р. С. Особенности интеллектуального развития при расстройстве аутистического спектра (РАС) / Р. С. Романова, О. И. Таланцева. – М. : Современная зарубежная психология, 2024. – Т. 13. – № 1. – С. 69–77.
6. Чернова, Л. Н. Коморбидная патология у детей с расстройствами аутистического спектра / Л. Н. Чернова. – М. : Врач, 2021. – № 8. – С. 50–53.
7. Marschall, A. AuDHD: When Autism and ADHD Co-Occur / A. Marshall. – URL: https://www.verywellmind.com/what-to-know-about-comorbid-autism-and-adhd-6944530 (date of access:01.03.2025).
8. Clinical characteristics of children with autism spectrum disorder and co-occurring epilepsy / E. W. Viscidi [et al.]. – Boston, Massachusetts : PloS One. – 2013. – 11 p.

УДК: 376.42:376.1

ОКАЗАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЯМ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

С.О. Бисенова
Казахский национальный педагогический университет
имени Абая (Алматы)
Научный руководитель – А.Н. Аутаева, канд. психол. наук, ассоц. проф.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы педагогической поддержки детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования. Анализируются теоретические основы инклюзивного обучения, особенности проявления расстройств аутистического спектра у детей и современные педагогические подходы к их обучению. Рассматриваются методы адаптации образовательного процесса, включая индивидуализацию обучения, дифференциацию учебной деятельности, использование вспомогательных технологий и социально-эмоциональное обучение. Особое внимание уделяется вопросам междисциплинарного сотрудничества специалистов, а также необходимости повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, расстройства аутистического спектра, педагогическая поддержка, индивидуализация обучения, междисциплинарное сотрудничество, образовательные технологии.

PROVIDING EDUCATIONAL SUPPORT TO CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN INCLUSIVE EDUCATION

S. Bisenova

Abstract. The article examines the issues of pedagogical support for children with autism spectrum disorders in the context of inclusive education. It analyzes the theoretical foundations of inclusive learning, the specific characteristics of autism spectrum disorders in children, and modern pedagogical approaches to their education. Methods for adapting the educational process are discussed, including individualized instruction, differentiated learning activities, the use of assistive technologies, and social-emotional learning. Special attention is paid to interdisciplinary collaboration among specialists and the need for ongoing professional development of teachers.

Keywords: inclusive education, autism spectrum disorders, pedagogical support, individualized learning, interdisciplinary collaboration, educational technologies.

Современные образовательные системы в условиях глобализации и социальной инклюзии стремятся обеспечить равные возможности для всех учащихся, включая детей с особыми образовательными потребностями. Одной

из наиболее актуальных задач является оказание педагогической поддержки детям с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) в инклюзивных образовательных учреждениях.

РАС характеризуются нарушениями в социальной коммуникации, ограниченным репертуаром интересов и повторяющимися моделями поведения. Современные исследования в области нейропсихологии подчеркивают, что раннее вмешательство и адаптированная образовательная среда способствуют развитию коммуникативных навыков, когнитивных способностей и снижению уровня деструктивного поведения. В основе инклюзивного образования лежит принцип равноправия, когда каждый ребенок рассматривается как субъект образовательного процесса с учетом его индивидуальных особенностей. Теории развития Л. С. Выготского, акцентирующие внимание на социальной природе познания, обосновывают необходимость создания обучающих ситуаций, где дети с РАС могут учиться посредством взаимодействия со сверстниками и педагогами [5].

Методологическая база педагогической поддержки и практические аспекты организации поддержки в классе представляют собой два взаимосвязанных направления по созданию оптимальных условий для развития учащихся с особыми образовательными потребностями. Первая часть исследует теоретические основы, включающие индивидуализацию обучения, дифференциацию учебной деятельности, применение современных технологий и постоянное повышение квалификации педагогов. Эти принципы формируют основу для разработки адаптивных образовательных программ, способствующих снижению уровня стресса и повышению мотивации учащихся [1].

Вторая часть акцентирует внимание на конкретных методах и приемах, применяемых непосредственно в классе. В этом контексте особое значение имеет структурирование учебного процесса, использование вспомогательных визуальных и интерактивных материалов, а также организация социально-эмоционального обучения и междисциплинарное сотрудничество специалистов. Данные компоненты образуют целостную систему поддержки, позволяющую обеспечить эффективную адаптацию и успешное обучение детей в условиях инклюзивного образования.

Педагогическая поддержка детей с РАС в инклюзивном классе требует применения комплексного подхода, сочетающего индивидуализацию образовательного процесса и дифференциацию учебной деятельности. Наиболее эффективными являются следующие направления:

Индивидуализация обучения. Формирование индивидуальных образовательных программ позволяет адаптировать содержание, методы и темпы обучения с учетом уникальных особенностей каждого ребенка. Индивидуальная образовательная программа разрабатывается на основе диагностического исследования, в котором учитываются как сильные стороны, так и затруднения ребенка. Такой подход способствует более точной настройке образовательного процесса, что, в свою очередь, позволяет снизить уровень стресса и повысить мотивацию учащегося [6].

Дифференцированный подход. В инклюзивной среде важно создавать условия, в которых образовательный материал подается в различных форматах: визуальном, аудиальном, кинестетическом. Использование наглядных пособий, структурированных схем и мультимедийных средств помогает детям с РАС усваивать информацию более эффективно. Кроме того, применение методов кооперативного обучения стимулирует развитие социальных навыков через совместное решение учебных задач [3].

Применение технологий поддержки. В последнее десятилетие большое внимание уделяется интеграции информационных технологий в образовательный процесс. Специализированные программные средства, интерактивные доски и приложения, ориентированные на развитие коммуникативных навыков, оказывают существенную помощь в работе с детьми с РАС. Технологии позволяют не только варьировать подачу материала, но и создавать виртуальные среды, где учащиеся могут отрабатывать социальные сценарии без риска эмоционального перенапряжения [3].

Профессиональное развитие педагогов. Эффективность инклюзивного образования напрямую зависит от квалификации специалистов. Регулярное повышение квалификации, обмен опытом с коллегами и участие в семинарах, посвященных современным методикам работы с детьми с РАС, играют ключевую роль. Педагоги должны обладать не только теоретическими знаниями, но и практическими навыками в адаптации учебных программ, умении распознавать сигналы стресса у детей и вовремя корректировать педагогические стратегии [7].

Практические аспекты организации поддержки в классе. Для успешной интеграции детей с РАС в инклюзивную образовательную среду необходимо создание структурированной и предсказуемой обстановки, которая помогает снизить уровень тревожности и способствует концентрации внимания. В этом контексте важны следующие элементы.

1. *Структурирование учебного процесса.* Распределение урока на небольшие блоки, использование четких временных рамок и постоянное напоминание о предстоящих изменениях позволяют детям с РАС ориентироваться в образовательном процессе. Создание расписания с наглядными символами и визуальными подсказками помогает формировать чувство безопасности и контроля.

2. *Использование вспомогательных материалов.* Визуальные опорные средства (карточки, схемы, иллюстрации) являются незаменимым инструментом при обучении детей с РАС. Они помогают не только в освоении новых знаний, но и в развитии навыков самостоятельного решения задач, а также в установлении межличностного контакта с педагогом и сверстниками.

3. *Социально-эмоциональное обучение.* Программы, направленные на развитие эмоциональной регуляции и навыков межличностного взаимодействия, являются важной составляющей инклюзивного образования. Применение методов социального повествования, ролевых игр и групповых

упражнений способствует формированию эмпатии, умения распознавать и выражать эмоции, а также строить конструктивные отношения в классе [4].

4. *Сотрудничество со специалистами.* В работе с детьми с РАС важно привлечение мультидисциплинарной команды, включающей логопедов, психологов, дефектологов и социальных педагогов. Совместное планирование и реализация образовательных программ позволяют комплексно оценить потребности ребенка и оперативно скорректировать учебный процесс с учетом его индивидуальных особенностей.

Несмотря на положительный опыт интеграции детей с РАС в инклюзивные классы, сохраняется ряд проблем. Среди основных – недостаточная подготовленность педагогов, ограниченность ресурсов образовательных учреждений, а также необходимость постоянного мониторинга и адаптации образовательных программ. Решение этих проблем требует системного подхода, включающего государственную поддержку, развитие сети специализированных центров и повышение уровня сотрудничества между образовательными организациями и семьями учащихся [2].

Перспективным направлением является дальнейшее развитие технологий поддержки образования. Использование виртуальной реальности, адаптивного программного обеспечения и мобильных приложений открывает новые возможности для создания индивидуальных образовательных траекторий и реализации принципов персонализированного обучения. Дополнительное внимание следует уделять исследованиям, направленным на выявление наиболее эффективных методик работы с детьми с РАС, а также обмену опытом между педагогами разных регионов и стран.

Педагогическая поддержка детей с расстройствами аутистического спектра в инклюзивном образовании является важнейшим компонентом современной образовательной системы. Эффективная реализация данного процесса требует интеграции теоретических знаний, современных технологий и практических навыков педагогов. Разработка индивидуальных образовательных программ, дифференциация обучения, использование визуальных и технологических средств поддержки, а также междисциплинарное сотрудничество специалистов представляют собой ключевые элементы, способствующие успешной интеграции детей с РАС в общеобразовательную среду.

Непрерывное совершенствование профессиональных компетенций педагогов, развитие специализированных программ и адаптация образовательных учреждений под нужды детей с особыми образовательными потребностями позволят создать условия для полноценного раскрытия потенциала каждого ученика. В условиях современной образовательной парадигмы инклюзивного обучения необходима системная работа на всех уровнях – от разработки методических рекомендаций до реализации практических проектов, что в конечном итоге приведет к формированию общества, в котором каждый ребенок получает возможность для развития и самореализации вне зависимости от индивидуальных особенностей.

Список использованных источников

1. Абишева, Г. Педагогическое сопровождение как системный процесс адаптации и социализации детей с особыми образовательными потребностями / Г. Абишева. – Алматы : КазахНПУ, 2020. – 150 с.

2. Богданова, Н. А. Педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя / Н. А. Богданова // Современные подходы в образовании: искусство, технология, дизайн : сб. ст. регион. науч.-практ. конф., Петрозаводск, 15 дек. 2017 г. / Петрозав. гос. ун-т. – Петрозаводск : ПетрГУ, 2018. – С. 9–14.

3. Канаева, Г. Непрерывное педагогическое сопровождение развития детей с особыми потребностями / Г. Канаева. – Нур-Султан : Педагогика, 2021. – 210 с.

4. Кусаинова, А. Совместная деятельность педагогов и родителей в сопровождении детей с ОВЗ / А. Кусаинова. – Шымкент : ЮКУ, 2023. – 95 с.

5. Лещинская, Т. Л. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особенностями психофизического развития / Т. Л. Лещинская, В. Ч. Хвойницкая // Дефектология. – 2004. – №. 4. – С. 3.

6. Садыкова, А. Психолого-педагогические меры сопровождения детей с особыми потребностями / А. Садыкова // Современное образование. – 2019. – № 4. – С. 45–52.

7. Смагулова, Ж. Педагогическая поддержка как инструмент интеграции детей с ОВЗ / Ж. Смагулова // Инклюзивное образование: практики и перспективы : материалы междунар. конф. – Астана, 2022. – С. 78–85.

УДК 376.37

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

К.В. Борисок
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – М.В. Былино, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматривается формирование социальных умений у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в процессе сюжетно-ролевой игры с помощью создания педагогических условий, способствующих их успешному развитию.

Ключевые слова: сюжетно-ролевая игра; тяжелые нарушения речи; старший дошкольный возраст; педагогические условия.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF SOCIAL SKILLS IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH IMPAIRMENTS

K. Borisok

Abstract. The article examines the formation of social skills in children of senior preschool age with severe speech impairments in the process of role-playing games by creating pedagogical conditions that contribute to their successful development.

Keywords: role-playing game; severe speech impairments; senior preschool age; pedagogical conditions.

В настоящее время значимую роль для полноценного включения детей с тяжелыми нарушениями речи в общество играют социальные умения. Процесс формирования социальных умений также занимает ключевую роль в обучении и воспитании детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР). Вовлечение указанной категории детей в социальные взаимодействия помогает развивать их коммуникативные способности, улучшать навыки взаимодействия с окружающими и способствует их социальной адаптации. Развитие социальных умений позволяет детям с тяжелыми нарушениями речи более уверенно общаться, принимать участие в коллективных играх и занятиях, а также укреплять свои социальные связи.

В современном мире социальные умения становятся все более важными для успешной интеграции и взаимодействия детей с ТНР в обществе. Взаимодействие

между людьми требует наличия определенных навыков, которые помогают эффективно коммуницировать, разрешать конфликты, сотрудничать и строить здоровые отношения [4]. Социальные умения включают в себя широкий спектр навыков, таких как эмпатия, активное слушание, управление эмоциями и умение работать в команде. Различные подходы к определению социальных умений подчеркивают их многогранность и значимость.

В психологическом словаре А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского приводится интерпретация умения как способа выполнения какого-то действия, основанного на совокупности знаний и навыков [5, с. 46–49].

Белокурова Г. В. определяет социальные умения как освоенные субъектом способы выполнения действий, основанные на знаниях и навыках, необходимые для исполнения им определенной социальной роли [2, с. 3].

С точки зрения О. В. Полозовой «социальные навыки – понятие очень многогранное. В нем присутствуют не только личностные навыки, но и навыки, обеспечивающие умение взаимодействовать на межличностном и групповом уровнях» [3, с. 65–70].

Ведущим видом деятельности детей старшего дошкольного возраста является игра. Сюжетно-ролевая игра формируется поэтапно. По мнению Н. В. Амасович, первому этапу соответствует ознакомительная игра. Ее содержание составляют действия, которые ребенок совершает совместно со взрослым. Второму этапу, в котором внимание ребенка обращено на свойства и качества игрушек, учат действиям с ними: катать шарик, складывать в коробочку мелкие игрушки. Третий этап характеризуется сюжетно-отобразительной игрой. Дети начинают активно отображать впечатления, получаемые в повседневной жизни. В рамках четвертого этапа формируется сюжетно-ролевая игра, в которой ребенок занимают определенную социальную роль и проигрывает конкретный сюжет [1, с. 30].

Создание педагогических условий формирования социальных умений у детей старшего дошкольного возраста с ТНР является важным компонентом успешной коррекционной работы. Создание педагогических условий реализуется в процессе сюжетно-ролевой игры, которая является в свою очередь ведущим видом деятельности детей старшего дошкольного возраста и положительно влияет на их эмоциональное состояние, повышая мотивацию к социальному включению [3, с. 34]. В игровой деятельности дети учатся выражать свои мысли и эмоции, понимать и учитывать мнения других людей, а также эффективно взаимодействовать в различных социальных ситуациях.

Педагогические условия, предусмотренные в сюжетно-ролевых играх «Больница» и «Магазин», играют ключевую роль в формировании и развитии социальных умений у детей старшего дошкольного возраста с ТНР. Благодаря этим условиям дети учатся вежливому и культурному поведению, управлению эмоциями, разрешению конфликтов, пониманию эмоций других и уважению к труду взрослых. Дети с ТНР осваивают навыки приветствий, прощаний, вежливых просьб и выполнения поручений, что способствует созданию доброжелательной атмосферы. Дети учатся выражать чувства, признавать ошибки

и сдерживать негативные эмоции в приемлемой форме, что развивает их эмоциональную осознанность и эмпатию. Дети старшего дошкольного возраста с ТНР приобретают навыки справедливого разрешения споров и ответственности, что помогает строить конструктивные отношения. Дети учатся устанавливать связи между эмоциями и ситуациями, развивая эмпатию. Они также ценят труд взрослых, соблюдают порядок и заботятся о младших. Эти навыки способствуют всестороннему развитию и успешной социализации детей.

В процессе изучения вопросов формирования социальных умений у детей старшего дошкольного возраста с ТНР нами были предложены следующие педагогические условия:

– сочетание в образовательной среде четырех организационных видов взаимодействия «педагог–группа», «педагог–ребенок», «ребенок–ребенок», «ребенок–группа»;

– равный обучает равного –передача знаний от сверстника к сверстнику;

– формирование жизненных навыков и эмоционального отношения к совершаемым поступкам;

– социальная интеграция;

– консультации с родителями;

– организация среды (шапочки, маски, одежда, предметы для игры, реквизиты);

– совместные дидактические и сюжетно-ролевые игры, помогающие детям развивать навыки сотрудничества, эмпатии и самоконтроля;

– обеспечение стимулирования, многократности и вариативности повторения при закреплении формируемых умений;

– обеспечение преемственности в работе специалистов.

Формирование социальных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи достаточно сложный и долговременный процесс, для реализации которого нужно учитывать особенности речевого развития детей указанной категории.

Таким образом, осуществлять работу по формированию социальных умений у детей с ТНР старшего дошкольного возраста следует с помощью создания педагогических условий. Перечисленные педагогические условия способствуют более прочному усвоению социальных норм и правил, формированию культуры поведения, социальных умений, повышают речевую активность и включают детей с ТНР в социальное взаимодействие со сверстниками.

Список использованных источников

1. Амасович, Н. В. Дошкольная педагогика : метод. рекомендации : в 3 ч. / Н. В. Амасович. – Витебск : ВГУ, 2013. – Ч. 1. – 42 с.

2. Белокурова, Г. В. Педагогические условия формирования социальных умений дошкольника средствами этикета : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. В. Белокурова; Ульянов. гос. ун-т. – Ульяновск, 2008. – 29 с.

3. Былино, М. В. Современные подходы к определению сущности и структуры социальных навыков у учащихся с особенностями психофизического развития при реализации принципа инклюзии / М. В. Былино, Е. В. Трофимович // Актуальные вопросы современной науки и практики : сб. науч. ст. по материалам VII Междунар. науч.-практ. конф., Уфа, 3 янв. 2022 г. – Уфа : НИЦ Вестник науки, 2022. – С. 65–70.

4. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для ВУЗов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2001. – 383 с.

5. Куницына, В. Н. Социальные умения личности: определение и подходы к изучению / В. Н. Куницына, Е. А. Юмкина // Человеческий фактор: Социальный психолог. – 2018. – № 1. – С. 46–49.

УДК 376.95-287

СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ НАВЫКИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Ю.Н. Боровкова
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – А.С. Брыкова, канд. психол. наук, доцент

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические аспекты формирования социально-эмоциональных навыков учащихся в норме и учащихся с расстройствами аутистического спектра. Раскрыта значимость социально-эмоциональных навыков для детей с расстройствами аутистического спектра и их влияние на успешную интеграцию в общество. Описаны специфические проявления развитии этих навыков из-за особенностей восприятия и социального взаимодействия.

Ключевые слова: социально-эмоциональные навыки; дети с расстройствами аутистического спектра; эмоциональная культура.

SOCIO-EMOTIONAL SKILLS OF CHILDREN WITH ASD: THEORETICAL ASPECT

Y. Borovkova

Abstract. The article discusses the theoretical aspects of the formation of socio-emotional skills of normal and students with autism spectrum disorders. The importance of social and emotional skills for children with autism spectrum disorders and their impact on successful integration into society is revealed. The specific manifestations of the development of these skills due to the peculiarities of perception and social interaction are described.

Keywords: socio-emotional skills; children with autism spectrum disorders; emotional culture.

Социальные навыки играют ключевую роль в жизни человека, позволяя эффективно выстраивать коммуникации, понимать чувства других, контролировать собственные эмоции и управлять поведением.

Современная система образования ставит своей целью всестороннее развитие личности учащегося, включая формирование социально-эмоциональных навыков, необходимых для успешной интеграции в общество. Социально-эмоциональные навыки – это навыки, которые позволяют людям распознавать свои эмоции и управлять ими, успешно справляться с конфликтами, понимать и проявлять сочувствие к другим, устанавливать и поддерживать позитивные

отношения, следовать этике, вносить конструктивный вклад в их референтные сообщества, а также ставить и достигать цели [1].

Социально-эмоциональные навыки П. М. Якобсон описывает как эмоциональную культуру включающую в себя: эмоциональную отзывчивость, способность понимать, уважать и ценить чувства других людей, умение «входить» в мир их переживаний, умение делиться своими переживаниями с окружающими [2].

В психолого-педагогической литературе можно выделить пять ключевых навыков, которые способствуют формированию адаптивного социального и эмоционального поведения человека:

– самосознание – способность осознавать свои эмоции и понимать их природу;

– самоуправление – умение контролировать свои эмоции и поведение в различных ситуациях;

– социальное сознание – способность воспринимать чужое мнение и проявлять эмпатию;

– навыки общения – умение слушать, чётко выражать свои мысли, взаимодействовать с другими людьми и оказывать им помощь при необходимости;

– ответственное принятие решений – способность делать правильный выбор.

Важность развития социально-эмоциональных навыков уже в детском и подростковом возрасте подчеркивает В. Ч. Хвойницкая. Она считает, что образовательная среда является ключевым условием для их развития. В своих исследованиях автор выделяет несколько педагогических факторов, способствующих развитию социально-эмоциональных навыков у детей и подростков: эмоциональность учителя; благоприятный эмоциональный климат; эмоциональное общение в образовательной среде; плодотворная деятельность, приносящая положительные эмоции; игровые формы организации учебной и воспитательной деятельности; эмоциональность изучаемого материала; наглядность обучения, возбуждающая чувства и эмоции; комплексы упражнений и заданий, помогающие выявлять, понимать и контролировать собственные эмоции и эмоции других.

Особенное значение эти навыки приобретают для детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС), которым свойственны трудности в распознавании и выражении эмоций. Научные исследования показывают, что именно социально-эмоциональные навыки играют ключевую роль в адаптации детей с РАС к окружающему миру и межличностным отношениям (Е. Р. Баенская, Ю. В. Бессмертная, А. С. Брыкова, В. Е. Каган, И. В. Ковалец, К. С. Лебединская, М. М. Либлинг, О. С. Никольская, А. В. Хаустов и др.). Адекватное распознавание эмоциональных состояний других людей определяет способность ребенка к адаптации в детских коллективах, умения правильно оценивать эмоции сверстников, взаимодействуя с ними.

РАС рассматривается как комплексное нарушение психического развития, которое включает в себя различные поведенческие проблемы психоневрологического

характера. Эти проблемы затрагивают развитие коммуникативных и социальных навыков, эмоций, речи и поведения.

Дети с РАС часто испытывают трудности в общении и взаимодействии с окружающими. Одним из характерных признаков поведения детей с РАС является избегание зрительного контакта с окружающими. Они смотрят мимо, вверх или «сквозь» людей. Этот феномен считается основным препятствием для их социального развития.

Трудности социального взаимодействия и слабость механизма имитации не позволяют детям с РАС усваивать социальное значение воспринимаемых ими признаков лицевой экспрессии, наделять их эмоциональным значением и формировать общепринятые культурные способы выражения эмоций. Дополнительным патологическим механизмом у этой категории детей является склонность к детализированному восприятию в сочетании со слабой способностью к обобщению и абстрагированию. Это затрудняет выделение общих черт при восприятии мимической эмоциональной экспрессии [3].

У детей с РАС часто наблюдается задержка в формировании системы социального взаимодействия с окружающими людьми, которая проявляется в отсутствии фиксации взгляда на лице человека, улыбки и ответных эмоциональных реакций. По мере роста ребенка слабость эмоциональных контактов с близкими взрослыми продолжает усиливаться. Дети не стремятся к контакту, не проявляют желания быть на руках у взрослых, не проявляют привязанности и остаются пассивными [4].

Стоит отметить, что дети с РАС быстро устают даже от приятных впечатлений и склонны к фиксации на неприятных эмоциях, что может приводить к формированию страхов. Они испытывают трудности в общении со сверстниками и не стремятся к контакту с ними. При общении с другими детьми они могут проявлять пассивное игнорирование или активное отвержение, не реагируя на свое имя. В своих социальных взаимодействиях они крайне избирательны [4].

Дети с РАС воспринимают окружающий мир по-своему, и это придает их жизни уникальный оттенок. Они могут чувствовать себя комфортнее в своем собственном пространстве, и все, что выходит за его пределы, иногда вызывает у них тревогу или настороженность. Попытки установить контакт могут быть сложными, и иногда это приводит к нежелательной реакции. У детей с РАС могут проявляться различные страхи и трудности в восприятии стимулов, что может выражаться в необычном поведении или нежелании взаимодействовать. Важно помнить, что каждый ребенок уникален, и его восприятие мира может отличаться от привычного. Основная сложность заключается в том, чтобы организовать с таким ребенком положительную коммуникацию.

Большинство детей с РАС стремятся к общению, но не умеют его инициировать. Мысли, чувства и поведение других людей часто кажутся им непонятными и непредсказуемыми. Ребенку с РАС бывает сложно обратиться к другим детям, соблюдать очередность и социальную дистанцию, понимать невербальные сигналы других людей, социальные правила.

Ребенок с РАС отличается выраженной эмоциональной незрелостью, поэтому в процессе работы важно адекватно оценивать его реальный эмоциональный возраст. Он может быть значительно меньше биологического возраста. В коррекционной работе с детьми с РАС важно учитывать их реальные возможности и строить взаимодействие, исходя из них.

На успешность интеграции детей с РАС в общество оказывают воздействие различные факторы: степень тяжести и глубина аутистических расстройств, своевременная диагностика, квалифицированная помощь, ее комплексный медико-психолого-педагогический характер, методы коррекции, соответствующие уровню развития и возможностям ребенка, их последовательность, продолжительность и достаточный объем. Также важна совместная работа специалистов и семьи в одном направлении.

Основная задача заключается в том, чтобы создать положительную атмосферу для общения с такими детьми. Хотя они могут казаться эмоционально сдержанными, важно проявлять терпение и понимание, чтобы наладить взаимодействие. Такие условия и мотивационные стимулы создаются в рамках поведенческого подхода, основанного на системе подкрепляющих последствий. Успех данного подхода в работе с детьми с РАС объясняется тем, что он не фокусируется на диагнозе, а направлен на решение конкретных проблем и развитие потенциала каждого ребенка. Применение поведенческого подхода позволяет сформировать у ребенка с РАС не только социальные навыки, но и целый ряд разнообразных умений. Отечественная практика предлагает эмоционально-смысловой подход в формировании социально-эмоциональных навыков. По мнению авторов (К. С. Лебединской, В. В. Лебединским, О. С. Никольской), в случае адекватного применения эмоционально-уровневого подхода у детей с РАС происходит последовательный переход ко все более высоким уровням аффективной регуляции. Реализация данного метода коррекции предполагает, прежде всего, установление эмоционального контакта психолога с ребенком, его подключение к наиболее привлекательным видам деятельности и придание им социально значимого смысла. В рамках данного подхода возможны коррекция страхов, негативизма, стереотипности, проявлений агрессии у ребенка с РАС.

Таким образом, социально-эмоциональные навыки представляют собой комплекс умений, способствующих осознанию и управлению своими эмоциями и поведением, установлению и поддержанию позитивных отношений, принятию ответственных решений и достижению положительных целей. Эти навыки направлены на формирование осознанности и самостоятельности, эмпатии, межличностной коммуникации, регуляции эмоций, а также успешной интеграции в общество. Трудности с развитием социально-эмоциональных навыков относятся к области ключевых дефицитов у детей с РАС. Несмотря на имеющиеся трудности, дети с РАС так же, как и их сверстники, нуждаются в друзьях и общении, а без специально организованного обучения этого добиться невозможно.

Список использованных источников

1. Борисова, Е. Ю. Возможности оптимизации социально-психологической адаптации младших школьников с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования / Е. Ю. Борисова // Развитие образования. – 2020. – № 3. – С. 25–29.

2. Сергеева, О. А. Воспитание эмоциональной культуры школьников / О. А. Сергеева // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – №1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-emotsionalnoy-kultury-shkolnikov (дата обращения: 05.03.2025).

3. Симонова, Т. Н. Диагностика навыков распознавания эмоций детей с расстройством аутистического спектра / Т. Н. Симонова, А. Н. Авдеева, С. В. Буряк // Педагогические исследования (сетевое издание). – 2021. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-navykov-raspoznavaniya-emotsiy-detey-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra (дата обращения: 17.02.2025).

4. Феденко, Е. Н. Особенности взаимодействия дошкольников с расстройствами аутистического спектра со сверстниками / Е. Н. Феденко, // Проблемы педагогики. – 2018. – №7. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vzaimodeystviya-doshkolnikov-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra-so-sverstnikami (дата обращения: 25.02.2025).

УДК 376.37

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

А.Н. Бриштен
Волгоградский государственный
социально -педагогический университет (Волгоград)
Научный руководитель – В.В. Семенова, канд. пед. наук, доцент

Аннотация: В статье рассматривается теоретико-методологические основы развития лексико-грамматического строя речи у дошкольников. Проанализированы исследования ученых по проблеме развития речи детей с общим недоразвитием речи, а также систематизировано и дополнено понятие лексико-грамматический строй речи.

Ключевые слова: лексико-грамматический строй; дошкольники с общим недоразвитием речи; общее недоразвитие речи.

THEORETICAL BASIS OF DEVELOPMENT LEXICAL AND GRAMMATICAL STRUCTURE OF SPEECH IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT THE THIRD LEVEL OF SPEECH DEVELOPMENT

A. Brishten

Abstract. The article examines the theoretical and methodological foundations of the development of the lexical and grammatical structure of speech in preschoolers. The research of scientists on the problem of speech development in children with general speech underdevelopment is analyzed, and the concept of lexical and grammatical structure of speech is systematized and supplemented.

Keywords: lexical and grammatical structure; preschoolers with general speech underdevelopment; general speech underdevelopment.

Красивая и грамотная речь играет важную роль в нашей жизни. В норме коммуникативные навыки должны формироваться планомерно, начиная с самых первых дней. Дети уже с самого рождения могут общаться со взрослыми, подражая мимике. К старшему дошкольному возрасту речь должна быть полностью сформирована как у взрослого человека. К сожалению, в таком возрасте все чаще встречаются речевые нарушения, в особенности общее недоразвитие речи. Определение этого явления трактуется учеными по-разному. Так, у Р. Е. Левиной и Г. И. Жаренковой сходные взгляды на определение этого понятия – нарушение

речи, которое при нормальном слухе и интеллекте резко задерживает формирование каждого из компонентов языка: фонетики, лексики, грамматики [7].

Речь при недоразвитии речи появляется, как правило, лишь в 3–4 года; словарь резко ограничен, в предложениях часто встречаются аграмматизмы, фонематический слух нарушен, употребление сложных предложений затруднено. Г. В. Чиркина под общим недоразвитием понимала нарушение речи у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом, охватывающее как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую стороны языка.

В своих трудах Е. М. Мастюкова и Р. Е. Левина выделяли три уровня недоразвития речи. На первом уровне речевого недоразвития практически полностью отсутствует повседневная речь, резко ограничен словарь, понимание речи отсутствует, грамматическая система языка недостаточно развита, фонематическое восприятие нарушено. При втором уровне речь грубо нарушена, однако, ребёнок уже пользуется простыми предложениями. На третьем уровне у дошкольника уже появляется фраза, он может строить простые распространенные предложения-развернутая речь с нарушениями лексико-грамматического и фонетического строя речи. Филичева Т. Б. помимо основных трех уровней выделяет дополнительно еще четвертый – на этом уровне имеются легкие нарушения лексико-грамматического и фонетико-фонематического строя речи.

По мнению Р. Е. Левиной, ведущим дефектом при общем недоразвитии 3 уровня являются нарушения лексико-грамматического строя речи. Это все неспроста, ученые считают, что освоение этого строя трудно для ребенка, потому что система русского языка сложна сама по себе. Вообще нарушения лексико-грамматического строя подразумевают: отклонения в развитии связной речи, активного и пассивного словарного запаса, а также нарушения процессов словообразования и словоизменения, синтаксического строя. Жукова Н. С., Спирова Л. Ф., Филичевая Т. Б., Шаховская С. Н. под нарушениями грамматики понимали неправильное употребление окончаний во всех частях речи, неверное употребление предложно-падежных конструкций.

Нарушения активного и пассивного словаря рассматривались многими исследователями. Так, активный словарь рассматривали Р. И. Лалаева совместно с Н. В. Серебряковой и дали ему следующее определение: активный запас слов – это употребление слов в речи. Дети в своей речи активно используют существительные и глаголы, реже прилагательные; пассивный словарь определяли как возможность понимания слов; у дошкольников запас развит достаточно, но им трудно использовать его для выражения своих мыслей. На взгляд Л. С. Выготского, пассивный словарь – слова, о которых человек догадывается по контексту; а активный – это та вероятность, с которой слова могут быть употреблены в речь. Лексико-грамматический строй также подразумевает нарушения словообразования. С. Н. Шаховская выделяла следующие особенности в образовании слов – дети своеобразно используют словообразующие морфемы, например, не могут правильно образовать названия детенышей животных. Она отмечала, что дети своеобразно используют словообразующие морфемы, часто

образуют слова, которые ранее не существовали в языке. В свою очередь, Г. В. Чиркина считает, что при нарушениях словоизменения неправильно употребляются формы множественного числа существительных, дети часто путают окончания. Л. Ф. Спирова нарушения в изменении слов определяла как неправильное употребление некоторых грамматических форм, например, неверное образование родовых и падежных окончаний числительных, местоимений, прилагательных. Е. А. Земская рассматривает словоизменение как механизм, обеспечивающий выражение грамматических значений в словах какого-либо языка. На ее взгляд для дошкольников затруднительно употребление и понимание приставочных глаголов, относительных и притяжательных прилагательных, существительных со значением действующего лица. По мнению Н. А. Чевелевой, дети с трудом овладевают лексическим строем, в целом им трудно не только образовывать окончания разных частей речи. Г. С. Гуменная к числу ошибок в этом строе причисляла замену окончаний существительных среднего рода окончанием женского рода; невозможность правильно согласовать существительные с глаголами, а также прилагательные с существительными. С. Н. Шаховская подметила, что у детей с общим недоразвитием речи есть нарушения в употреблении предлогов – дети их путают; может быть так что предлог есть, а падежная форма отсутствует, употребление предлога не с тем падежом. Р. Е. Лалаева и И. В. Серебрякова говорили, что при изменении слов, ребенок не может образовать множественное число существительного от слов в единственном числе и наоборот.

Связная речь – это наиболее сложная форма речевой деятельности, которая носит характер последовательного систематического развернутого изложения [4]. В. К. Воробьева под нарушениями связной речи понимает трудности при составлении рассказов, дети не могут обходиться без наводящих вопросов, из-за скудного запаса слов бывает нарушена логика повествования [3]. Н. С. Жукова отмечает, что отставание в грамматическом строе приводят к затруднениям в развитии связной речи; затруднен переход от диалога к контекстной речи [1]. При недоразвитии речи нарушается и синтаксический строй речи. А. Н. Гвоздев подразумевал под ним то, как слова взаимодействуют друг с другом в словосочетаниях и предложениях. В своих исследованиях он подметил, что для того сформировать синтаксис, необходим хорошо развитый словарный запас, и чтобы морфологический строй речи был развит на достаточном уровне. В. И. Яшина обнаружила, что дети с недоразвитием речи с трудом осваивают нормы литературного языка – пропускают слова и целые словосочетания, что приводит к искажению смысла суждения [2]. Также она, изучая синтаксический строй при общем недоразвитии речи, выяснила, что грамматика делает речь более организованной и понятной окружающим. В самих предложениях дети пропускают слова, что искажает смысл всего высказывания.

Е. Н. Дроздова отмечала, что у детей с недоразвитием речи, трудности в выстраивании отношений между предметом и признаком, затруднения в подборе грамматической формы слова. А. В. Ястребова в своих работах акцентировала внимание на том, что у дошкольников с данной патологией синтаксический строй

недостаточно сформирован, что выражается в отсутствии в речи сложных предложений, ошибки в простых предложениях. На взгляд Л. Н. Ефименковой синтаксис при недоразвитии речи особый: пропускаются члены предложения особенно сказуемое, необычный порядок слов. Т. Б. Филичева, рассматривая, синтаксический строй при общем недоразвитии речи третьего уровня отмечала, что дети могут пользуются всеми частями речи, правильно употребляют простые грамматические формы, пытаются строить сложноподчиненные и сложносочиненные предложения, но испытывают сложности, когда самостоятельно формулируют предложения. При этом при недоразвитии речи третьего уровня дети испытывают трудности при разграничении окончаний, выражающих значение рода и числа; не понимают конструкции, содержащие причинно-следственные, пространственные отношения.

Подводя итог, можно сказать, что изучение лексики и грамматики при общем недоразвитии речи актуально, потому что, если этот строй вовремя не сформирован, у дошкольника будут трудности при обучении в школе – возникнут сложности на письме и при чтении, о чем говорили Р. Е. Левина, Ф. А. Рау и М. Е. Хватцев. Кроме того, возникают трудности при общении, что заметили Ю. Ф. Гаркуша, В. П. Глухов, Е. М. Мастюкова, С. А. Миронов, Л. Г. Соловьёва.

Список использованных источников

1. Бурова, Н. И. Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня : моногр. / Н. И. Бурова, Л. Б. Хрущева. – Челябинск : Научный центр РАО, 2019.– 207 с.
2. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В Серебрякова. – СПб : Питер, 1999. – С.158–160.
3. Спирова, Л. Ф. Приемы выявления речевых нарушений у детей / Л. Ф. Спирова. – М., 1968. – С. 160–162.
4. https://almanahpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=31158 (дата обращения: 16.02.2025).
5. https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2016/12/18/osobennosti-razvitiya-svyaznoy-rechi-u-detey-doshkolnogo-vozrasta (дата обращения: 15.02.2025).
6. https://elib.pnzgu.ru/files/eb/doc/RcjhL7HU2q4v.pdf (дата обращения: 14.02.2025).
7. https://vkr.pspu.ru/uploads/3809/SHvetsova_vkr.pdf (дата обращения: 20.02.2025).
8. https://nsportal.ru/detskii-sad/korrektsionnaya-pedagogika/2022/12/26/statya-na-temu-obshchee-nedorazvitie-rechi (дата обращения: 11.02.2025).

УДК 376:37.092.32:51:159.952

АКТИВИЗАЦИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ С УЧЕТОМ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М.Р. Бубен
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Л.М. Волкова

Аннотация. В статье рассматривается проблема активизации произвольного внимания в процессе учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Рекомендованы дидактические игры и специальные упражнения с применением наглядных средств обучения, способствующие активизации произвольного внимания с учетом особых образовательных потребностей учащихся.

Ключевые слова: произвольное внимание; особые образовательные потребности; дидактические игры; младший школьный возраст.

ACTIVATION OF VOLUNTARY ATTENTION IN MATHEMATICS LESSONS, TAKEN INTO ACCOUNT OF SENORAL OPERATIONS OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE STUDENTS

M. Buben

Abstract. The article deals with the problem of activation of voluntary attention in the process of educational activity in primary school age. Didactic games and special exercises using visual learning tools are recommended to enhance voluntary attention, taking into account the special educational needs of students.

Keywords: voluntary attention; special educational needs; didactic games; primary school age.

В контексте современного инклюзивного образования из года в год прослеживается тенденция к пересмотру и переоценке взглядов на педагогические технологии, к поиску новых и эффективных подходов, методов, средств, образовательных маршрутов, что, казалось бы, является хорошим показателем прогрессивности в любой образовательной области, однако, очевидно, что данная тенденция напрямую имеет отношения к освоению учащимися учебного материала. Как правило это трудности в удержании внимания на конкретном действии или особенности в восприятии, переработке и воспроизведении учебного материала, отсутствие мотивации, что связано с проблемами активизации когнитивных способностей учащихся.

Безусловно, одной из вероятных причин познавательных трудностей у детей может быть функциональная ограниченность возможностей мозга, который испытывает трудности при использовании традиционных способов обучения, например, таких как вербальный способ передачи информации, т.е. с опорой в основном на вторую сигнальную систему – на работу левого полушария головного мозга, а богатый потенциал возможностей правового полушария игнорируется, однако исследования отечественных и зарубежных психологов Д. Б. Эльконина, Л. В. Занкова, В. В. Давыдова, Ж. Пиаже и другие показывают, что успешность обучения ребенка в начальной школе зависит от активизации и уровня развития когнитивных способностей.

Важность активизации произвольного внимания младших школьников именно на уроках математики неслучайна. Математика, как основополагающая наука, развивает у детей навыки анализа, систематизации, выявления закономерностей и причинно-следственных связей, а также логического и стратегического мышления, что подчеркивается мнением известных математиков, таких как В. И. Арнольд и А. Н. Колмогоров, о важности математического образования для развития когнитивных способностей учащихся. Математика безусловно способствует активизации мышления, памяти и внимания, при этом, отмечается, что как раз-таки внимание как процесс, не имеет собственного содержания, оно проявляется за счет других когнитивных процессов и выполняет дополнительную функцию. Следовательно, внимание является сквозным процессом, обеспечивающим переход от одной деятельности к другой.

Человеческое внимание имеет пять ключевых характеристик: устойчивость, переключаемость, сосредоточенность, распределение и объем. Устойчивость внимания – это способность сохранять фокус на объекте или деятельности долгое время. Она связана с произвольным вниманием, которое требует сознательных усилий для поддержания концентрации, в отличие от непроизвольного внимания, которое возникает естественно. Произвольное внимание также зависит от эмоций и интересов человека [1, с. 167].

В классическом варианте, ребенок за период обучения математике в начальной школе (к 9–10 годам), учится направлять и устойчиво удерживать внимание на необходимых предметах, задачах, затем внимание постепенно приобретает ярко выраженный произвольный, целенаправленный характер, но все это возможно лишь в том случае, если педагог будет активно включен в создание условий для активизации этого познавательного процесса.

Однако, классический вариант не всегда реален. Учащиеся хорошо принимают новую информацию, но еще не умеют управлять своим вниманием. Активизация произвольного внимания нужна для того, чтобы школьник научился выполнять задания усилием воли. Поэтому преподавание математики в начальных классах должно быть интересным и эмоциональным, удобным и понятным. Для этого необходимо соблюдать определенные условия организации учебной деятельности и учитывать особые образовательные потребности учащихся.

На сегодняшний день одной из ключевых идей современного образования является его общедоступность. Индивидуальный подход – принцип,

закладываемый в новые педагогические стандарты, и позволяющий сделать образование доступным «для всех». Учет особых образовательных потребностей при активизации произвольного внимания младших школьников – фундамент, на котором должна строиться и сама методика.

Учет особых образовательных потребностей включает в себя четко спланированный и организованный урок, с логической связью между заданиями, чтобы поддерживать внимание учеников. Темп урока необходимо подбирать как с учетом работоспособности всего класса, так и отдельных учащихся, избегая слишком высокого или низкого темпа. Важно использовать разнообразные виды и формы заданий, чтобы организовать мыслительную деятельность детей и поддерживать уровень мотивации.

Например, с помощью игры любой учебный процесс становится живым и увлекательным, создает радостное настроение, облегчает процесс усвоения знаний. В этом случае для активизации произвольного внимания мы можем использовать дидактические игры.

Дидактические игры могут быть проведены на любом этапе и любом типе урока. Например, игра может использоваться при объяснении нового материала, при этом сопровождаясь необходимыми действиями учащихся с группой рисунков и предметов. На уроках закрепления материала игры применяют на воспроизведение вычислительных действий, приемов. Играя, дети непроизвольно совершенствуют свой уровень математических знаний, закрепляют его [4].

Очень хорошо это отражено в пособии для учителей М. Н Петровым «Дидактические игры и упражнения по математике», например игры и занимательные упражнения при изучении нумерации чисел первого и второго десятков.

Игра «Будь внимателен» направлена на развитие навыков счета у учащихся. Учитель показывает количество предметов или их изображения, а ученики поднимают соответствующие таблички с цифрами. В альтернативном варианте игры ученики представляют предметы, соответствующие показанной цифре. Итоги подводятся по рядам, и ряд с наименьшим количеством ошибок получает флажок [3].

Игра «Каких чисел недостает?» помогает учащимся развивать навыки счета и понимание числового ряда. Учитель называет два числа, а ученики должны быстро перечислить все числа, находящиеся между ними. Это способствует улучшению реакции и внимательности. Игра также может быть адаптирована для различных возрастных групп и уровней подготовки [3].

Игра «Кто внимательнее?» развивает навыки запоминания и внимания у учеников. На доске записываются числа в клетках, которые затем стираются. Учащиеся должны запомнить последовательность чисел и записать их на своих табличках. Побеждает тот, кто запомнил и записал больше чисел, что позволяет обсудить стратегии запоминания [3].

Игра «Что изменилось?» направлена на развитие наблюдательности и памяти у учащихся. На наборном полотне выставляются различные предметы, представляющие состав числа. Один из учеников отворачивается, и ведущий

убирает или меняет расположение одного из предметов. Учащиеся затем должны определить, что именно изменилось, что способствует развитию их внимательности и способности к анализу [3].

Активизация познавательной деятельности младших школьников требует учета их образовательных потребностей и индивидуального подхода. Устойчивость внимания является важным свойством, которое можно развивать через разнообразные формы обучения. Дидактические игры делают учебный процесс более увлекательным и эмоционально насыщенным. Эффективное преподавание математики в начальных классах должно учитывать темп работы всего класса. Логическая связь между заданиями также играет значительную роль в обучении. Вовлечение педагогов в учебный процесс способствует лучшему усвоению материала. Активное участие учащихся помогает формировать произвольное внимание, а использование игровых методов может повысить интерес к предмету. Таким образом, разнообразие подходов в обучении способствует более глубокому пониманию математики.

Список использованных источников

1. Багадина, Л. П. Основы общей психологии : учеб. пособие : в 3 ч. / Л. П. Багадина. – М. : Флинта, 2017. – Ч. 3. – 448 с.
2. Немов, Р. С. Психология : учеб. пособие / Р. С. Немов. – 5-е изд. – М. : ВЛАДОС, 2013. – 688 с.
3. Перова, М. Н. Дидактические игры и упражнения по математике для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста : учеб. пособие / М. Н. Перова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1996. – 144 с.
4. Перова, М. Н. Дидактические игры и упражнения по математике для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста : учеб. пособие / М. Н. Перова. –3-е изд. – М. : Просвещение, 2015. – 345 с.

УДК 376. 112-4

ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ С УЧАЩИМИСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В.И. Бугайчук
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Л.В. Таболина, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме применения здоровьесберегающих технологий в процессе обучения учащихся с тяжелыми нарушениями речи. В статье описаны теоретические основы применения здоровьесберегающих технологий на уроках, а также даны конкретные рекомендации по использованию здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии; тяжелые нарушения речи; учащиеся; особенности психофизического развития.

THE USE OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS WITH STUDENTS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

V. Bugaichuck

Abstract. The article is devoted to the urgent problem of using health-saving technologies in the process of teaching students with severe speech disorders. The article describes the theoretical foundations of the use of health-saving technologies in the classroom, as well as provides specific recommendations on the use of health-saving technologies in the educational process with children with severe speech disorders.

Keywords: health-saving technologies; severe speech disorders; students; features of psychophysical development.

Сегодня одним из приоритетных направлений государственной политики в области образования является сохранение и укрепление здоровья школьников. Анализ содержания образования на различных уровнях дает основание заключить, что одной из ключевых идей является формирование культуры здоровья обучающихся. Повлиять на улучшение здоровья учащихся, изменить их собственное отношение к своему здоровью можно в том случае, если в школе будет создана здоровьесберегающая инфраструктура образовательного учреждения, использованы здоровьесберегающие технологии и будет проводиться регулярная просветительская работа с родителями.

Очевидным становится существенное ухудшение здоровья обучающихся, которое связано, прежде всего, с возрастанием объема и усложнением учебной нагрузки, недостатком двигательной активности, неправильным питанием детей, наличием частых стрессов, а также их несоблюдением гигиенических требований в организации учебного процесса.

Цель здоровьесберегающих технологий – обеспечить обучающимся возможность сохранения здоровья за период обучения в образовательном учреждении, сформировать у них необходимые для этого знания, научить использовать полученные знания в современной жизни. Данные технологии направлены на укрепление, сохранение, а также формирование здоровья обучающихся [1, с.76].

Термин «здоровьесберегающие технологии» появился относительно недавно, в начале 2000-х годов. Под здоровьесберегающими образовательными технологиями понимают психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни.

Здоровьесберегающие технологии способствуют рациональной организации учебного процесса таким образом, чтобы он соответствовал психофизическим особенностям обучающихся [2, с. 127].

Главную роль в реализации здоровьесберегающих технологий берет на себя педагог, так как в здоровьесберегающей педагогике фундамент строится на психолого-педагогических принципах. Ключевой идеей данной стратегии является необходимость создания здоровьесберегающего образовательного пространства, благодаря которому сокращаются или отсутствуют негативные для здоровья детей факторы учебного процесса. И затем со временем выстраиваются условия, которые помогают созданию здровьеукрепляющего, здоровьесозидающего пространства в учреждении общего среднего образования. Для организации здоровьесберегающего образовательного пространства необходимо учитывать ряд факторов. Остановимся подробнее на каждом из них.

Использование предметных ресурсов образовательного учреждения предполагает подбор тонов окраски стен, потолков и школьного оборудования, что имеет не только эстетическое значение, но и существенным образом влияет на эмоциональное состояние школьников, их самочувствие и работоспособность. Правильно сформированная цветовая гамма школьных помещений улучшает внимание учащихся. Психологи, специализирующиеся на вопросах воздействия цвета, рекомендуют для школьных помещений гамму цветов от желтовато-зеленого, через желтый до оранжевого, однако синий и зеленый цвета также подходят для классных комнат, ориентированных на юг, особенно в южных регионах страны. Кроме того, необходимо учитывать возрастные особенности восприятия цвета детьми. Дети разного возраста предпочитают разные цветовые гаммы в окраске стен класса: учащиеся младших классов – «теплые» тона (желтый,

оранжевый), средних классов – различные оттенки зеленого, старшеклассники – «холодные» тона (серый, голубой) [3, с. 78].

Следующий фактор организации здоровьесберегающего образовательного пространства – это положение тела ребенка во время выполнении основных видов деятельности на уроке урока (чтение, письмо и др.). Самая экономичная на уроке поза – «сидя»: не менее 2/3 длины бедер должны лежать на сидении, ноги согнуты в коленях и тазобедренном суставе под прямым углом. Сидеть учащийся должен с одинаковой нагрузкой на обе ягодицы, позвоночник при этом опирается на спинку стула. При чтении предплечья учащегося симметрично, без напряжения должны лежать на поверхности стола (парты), кисти – поддерживать книгу с наклоном по отношению к глазам под углом в 15°. При письме предплечья лежат на поверхности стола симметрично и свободно, плечи находятся на одном уровне, голова чуть наклонена вперед. Расстояние от глаз до стола (тетради, книги) должно составлять 30-35 см. Тетрадь при письме должна лежать на столе под углом в 30°. Левая рука (правая рука у левшей) ученика поддерживает и двигает тетрадь снизу-вверх. Непродолжительные отклонения от указанных поз нужны для отдыха, расслабления, но они не должны быть привычными, так как это приводит к нарушению осанки. Для периодического изменения позы, что нередко требуется учащимся с ТНР, используются «конторки», которых бывает достаточно 2–3 в классе. В задачи учителя, заботящегося о здоровье своих учащихся, входит контроль за мебелью, которая соответствует каждому. Длина сиденья стула должна соответствовать длине бедер ребенка. Высота ножек стула должна равняться длине голеней. Между краем стола и грудной клеткой сидящего ученика необходимо выдерживать расстояние, равное ширине кисти ребенка [3, с. 80].

При реализации здоровьесберегающих технологий необходимо оптимизировать учебную нагрузку. Показатели рациональности организации учебного процесса определяются: объемом учебной нагрузки – количество уроков и их продолжительность, включая затраты времени на выполнение домашних заданий; нагрузкой от дополнительных занятий в школе: факультативов, индивидуальных занятий, занятий по выбору и т.д. – их частота, продолжительность, виды и формы работы; нагрузкой от занятий активно-двигательного характера: динамические паузы, уроки физической культуры, спортивные занятия и т.д. Наиболее трудные предметы рекомендуется включать в расписание вторыми или третьими уроками, но не первыми и не последними, нежелательно проводить 2 или 3 трудных урока подряд. Утомительность урока определяется не каким-то одним фактором, а определенным сочетанием, совокупностью трех основных факторов: трудностью, насыщенностью учебными элементами, эмоциональным состоянием учащихся.

У первоклассников урок должен длиться 35 минут, для 2-х классов рекомендуется комбинированный урок с использованием последних 10 мин для снятия утомления – чтение художественной литературы, настольные игры, разучивание комплекса физических упражнений и др. В остальных классах нужно проводить физкультминутки на втором и последующих уроках, примерно через 20

мин от начала урока или с развитием первой фазы умственного утомления у значительной части учащихся класса, фазы двигательного беспокойства [3, с. 84].

Двигательная активность детей с ТНР должна быть правильно организована и только в этом случае она сыграет большую роль в развитии их здоровья. В силу особых образовательных потребностей дети с тяжелыми нарушениями речи не всегда самостоятельно включаются в процесс выполнения каких-либо упражнений и заданий, их необходимо специально мотивировать. Поэтому игры и упражнения рекомендуется подбирать индивидуально и адаптировать в соответствии с речевыми и физическими возможностями учащихся. Двигательная активность складывается из ежедневной (утренняя гимнастика, ходьба, подвижные перемены и паузы в режиме учебного дня) и периодической, которая может быть разнообразной. Каждый учитель проводит физкультминутки на своих уроках, учитывая специфику предмета. Обычно они включают 3–5 физических упражнений во время урока по предметам теоретического цикла (2–3 мин) или урока труда (3–5 мин). Они могут проводиться с музыкальным сопровождением, с элементами самомассажа и с использованием различных средств, которые помогают восстановить оперативную работоспособность. Время начала физкультминутки выбирает сам педагог, ориентируясь на состояние, когда у значительной части учащихся начинает проявляться утомление. В течение урока проводится 1-2 физкультминутки, обязательно на третьем и последующих уроках.

Приоритетная задача современного специального образования – сохранение и укрепление здоровья детей с особенностями психофизического развития. Организация здоровьесберегающего образовательного пространства для учащихся с тяжелыми нарушениями речи будет способствовать повышению эффективности образовательного процесса, предупреждению утомляемости и, соответственно, повышению мотивации учебного труда. Таким образом, здоровьесберегающее образовательное пространство будет оказывать позитивное влияние на эмоциональное отношение учеников к учебной деятельности и повышать результативность коррекционно-образовательного процесса.

Список использованных источников

1. Золотухина, И. П. К вопросу о педагогическом моделировании здоровьесберегающего пространства образовательного учреждения / И. П. Золотухина // Совет ректоров. – 2013. – № 6. – С. 73–76.

2. Поваляева, Г. А. Использование здоровьесберегающих технологий в работе с детьми, имеющими нарушения речи / Г. А. Поваляева // Вестник Хакасского гос. ун-та. – 2015. – № 14. – С.127–129.

3. Смирнов, Н. К. Руководство по здоровьесберегающей педагогике. Технологии здоровьесберегающего образования / Н. К. Смирнов. – М. : АРКТИ, 2008. – 288 с.

УДК 376.54

МОБИЛЬНОЕ ПРИЛОЖЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ВИЗУАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ НАВИГАЦИИ ЛИЦ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В.И. Бугайчук, В.В. Писарчик, Е.И. Скадорва
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Т.К. Чигирь

Аннотация. В статье представлена идея создания мобильного приложения «SafeWay», которое поможет людям с расстройством аутистического спектра самостоятельно ориентироваться на местности.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра; визуальная поддержка; самостоятельная навигация; мобильное приложение «SafeWay».

MOBILE APPLICATION AS A VISUAL SUPPORT TOOL FOR SELF-NAVIGATION OF PEOPLE WITH AUTIS SPECTRUM DISORDERS

V. Bugaichuck, V. Pisarchik, E. Skadorva

Abstract. The article presents the idea of creating a mobile application «SafeWay» that will help people with autism spectrum disorders navigate the terrain on their own.

Keywords: autism spectrum disorders; visual support; self-guided navigation; mobile app «SafeWay».

В современных реалиях практически каждый человек использует мобильное устройство на постоянной основе. Одной из ключевых причин такого частого применения является высокая доступность этих устройств. Передовые мобильные технологии позволяют интегрировать разнообразные приложения, создавая условия для более удобного взаимодействия с окружающим миром. Для пользователей с особыми потребностями разрабатываются инструменты, которые учитывают их специфические возможности и ограничения.

Визуальная поддержка играет важную роль в жизни людей с особенностями психофизического развития. Под визуальной поддержкой понимаются различные графические и визуальные элементы, которые помогают лучше воспринимать и понимать информацию. Это может включать в себя изображения, знаки, схемы, инфографику и другие визуальные материалы [2]. Для людей с особыми образовательными потребностями визуальная поддержка может значительно облегчить процесс восприятия информации. Например, использование различных цветов помогает выделить важные элементы и делает их более заметными.

Графические символы могут объяснять сложные понятия, упрощая восприятие текста.

Люди с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) обладают особенностями, которые влияют на их социальное взаимодействие, коммуникацию и поведение. Эти особенности могут включать трудности в понимании социальных норм, невербальных сигналов (например, мимики, жестов, тона голоса) и установлении дружеских отношений [4]. Многие люди с РАС испытывают сложности в коммуникации, вследствие задержки речевого развития или своеобразного использования речи (например, повторение фраз или буквальное понимание слов). Поведенческие особенности включают ограниченные, но интенсивные интересы, стереотипные движения (например, раскачивание или хлопанье руками) и чувствительность к изменениям в рутине. Кроме того, многие люди с РАС имеют повышенную или пониженную чувствительность к сенсорным стимулам, таким как звуки, свет, текстуры или запахи, что может вызывать перегрузку и дискомфорт [3].

В настоящий момент разработано несколько направлений помощи людям с РАС в социализации. Одним из ключевых подходов является использование технологий, таких как мобильные приложения, которые могут предоставлять визуальную поддержку и помогать в навигации.

В ходе участия в Хакатоне по созданию стартапов для «Умных городов», организованным Международным союзом электросвязи совместно с Белорусской государственной академией связи при поддержке Министерства связи и информатизации Республики Беларусь, нами была предложена идея мобильного приложения навигации для людей с РАС [1].

Наша команда, которая состояла из пяти студентов Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (В. И. Бугайчук, А. А. Бутюто, В. В. Писарчик, Д. К. Савицкая, Е. И. Скадорва), провела опрос среди законных представителей детей с РАС. Результаты продемонстрировали необходимость в самостоятельном и безопасном передвижении по городу людей с особыми потребностями. В рамках опроса были выявлены возможные стрессовые ситуации, возникающие у лиц с РАС при самостоятельном передвижении. Вот некоторые из них: потеря ориентации; толпы людей; общение с незнакомыми людьми; проблемы с транспортом; смена маршрута и другие. В процессе работы над стартапом были проанализированы имеющиеся приложения на рынке мобильных технологий (Citymapper, Waze, feelSpace, My Autism Navigator, Life360, Family360), что позволило сделать вывод – ни одно из них полностью не удовлетворяет особые потребности людей с РАС и некоторые не поддерживаются в нашей стране.

Именно поэтому мы решили предложить идею разработки мобильного приложения «SafeWay», которое будет не только полезным, но и интуитивно понятным для пользователей с особенностями в развитии. Перейдем к описанию функций, предлагаемого нами мобильного приложения.

Вопросы личной безопасности являются приоритетными для человека. Поэтому приложение направлено на построение максимально безопасных

маршрутов. Это включает в себя избегание людных и шумных мест, передвижение преимущественно через регулируемые пешеходные переходы, путь подбирается простой и короткий. Из этого появляется необходимость отслеживания ребенка/близкого человека по GPS законными представителями/родственниками. В приложении на своем устройстве родитель может наблюдать, где находится ребенок, не сбился ли он с маршрута. Также родные могут посылать текстовые или голосовые сообщения, и общаться удобными средствами коммуникации.

Важная функция приложения «SafeWay» – это сопровождение человека с РАС голосовыми и текстовыми уведомлениями, а также изображениями. Особенность состоит в том, что звуковые уведомления озвучиваются голосом мамы, другого близкого родственника, который является значимым для человека с РАС, или собственным голосом. Когда запускается маршрут, приложение отправляет текстовое уведомление, которое озвучивается и на экране появляется изображение, если оно необходимо. Фотография должна быть реалистичной, четкой и может демонстрировать, например, остановку общественного транспорта, магазин, школу и другое. Также объекты на фото должны быть точно такими же, как они выглядят в момент использования приложения. Например, если у магазина, в который часто ходит человек с РАС, изменилась вывеска, то должно быть загружено уже новое изображение. Изображение изменяется в соотвествии с порой года и времени суток.

На карте в мобильном приложении выделяются безопасные зоны, а именно, школа, парк, детская площадка. Родители могут сами выбрать, что включить в безопасную зону для своего ребенка. И тем самым, при пользовании приложением, ребенок может выбрать, куда пойти, в доступное и знакомое для него место. Но в случае, когда человек с особенностями развития покидает безопасную зону, то включается звуковой сигнал, который предупреждает ребенка о необходимости вернуться обратно.

В ситуации, если ребенок растерялся и нуждается в срочной помощи, в приложении предусмотрена «Кнопка помощи». Голосом или жестом человек с РАС может активировать данную функцию. Законные представители получают уведомление и могут оказать незамедлительную помощь, связавшись с ним.

Для того, чтобы структурировать и автоматизировать маршрут для лиц с РАС в приложении существует функция — установка планов и напоминаний. Человек получает уведомления о выходе из дома, транспорта и так далее.

Важной задачей является обеспечить легкий и быстрый доступ к мобильному приложению. Для этого лицам с РАС достаточно иметь мобильное устройство и загруженное приложение. Ведь открыть его не составит никакого труда, так как запуск осуществляется голосом и/или вручную.

Учитывая особые потребностей людей с РАС приложение должно иметь доступный интерфейс без отвлекающих деталей и сложных анимаций. Цветовая гамма должна быть спокойной, без кричащих оттенков. Также учитываем отсутствие рекламы и ненужных уведомлений.

Как дополнительная функция для лиц с РАС может применятся инструментарий для снятия стресса во время передвижения (например, музыка, визуальные эффекты).

Таким образом, мобильное приложение «SafeWay», как средство визуальной поддержки, может значительно повысить качество информации, которую получают пользователи. Делая ее более доступной и удобной для восприятия, а также открывая новые горизонты для навигации, общения и обучения. В условиях постоянного стремления к повышению эффективности функции, мобильное приложение, становится востребованным и актуальным в сфере самостоятельной навигации лиц с РАС. Исходя из этого, приложение «SafeWay» может стать одним из инструментов для повышения качества жизни людей с РАС и их семей.

Список использованных источников

1. Впервые в Беларуси – хакатон по созданию стартапов для «Умных городов» среди студентов учреждений высшего образования // Министерство связи и информатизации Республики Беларусь. – URL: https://mpt.gov.by/ru/vpervye-v-belarusi-khakaton-po-sozdaniyu-startapov-dlya-umnykh-gorodov-sredi-studentov-uchrezhdeniy (дата обращения: 05.03.2025).

2. Коэн, М. Дж. Визуальная поддержка. Система действенных методов для развития навыков самостоятельности / М. Дж. Коэн. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2018. – 261 с.

3. Autism.by. – URL: https://autism.by/povedencheskie-osobennosti-detej-s-autizmom-chto-nuzhno-znat-roditelyam/ (дата доступа: 06.03.2025).

4. Autism Speak: What is Autism? – URL: https://www.autismspeaks.org/what-autism (date of access: 05.03.2025).

УДК 376.42

РАЗВИТИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ю.В. Будай
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – В.А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования у младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью графических навыков. Анализируются результаты исследования, направленного на выявление состояния этих навыков. Предлагаются рекомендации по коррекции недостатков развития графических навыков на коррекционных занятиях по развитию познавательной деятельности.

Ключевые слова: графические навыки; легкая интеллектуальная недостаточность; младшие школьники.

DEVELOPMENT OF GRAPHIC SKILLS IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES IN CORRECTIVE LESSONS TO DEVELOP COGNITIVE ACTIVITIES

Y. Budai

Abstract. The article is devoted to the problem of developing graphic skills in primary schoolchildren with mild intellectual disabilities. The results of a study aimed at identifying the state of these skills are analyzed. Recommendations are offered for correcting deficiencies in the development of graphic skills in correktiv lessons for the development of cognitive activity.

Keywords: graphic skills; mild intellectual disabilities; prymary schoolchildren.

Известно, что младшие школьники с легкой интеллектуальной недостаточностью в овладении графическими навыками испытывают специфические затруднения. Их преодолению в известной мере могут содействовать коррекционные занятия по развитию познавательной деятельности, программа которых включает подраздел «Развитие графических умений, зрительно-двигательной координации» [2]. Это определяет актуальность изучения вопросов взаимосвязанного решения задач коррекции развития графических навыков у учащихся, названной выше категории, на учебных и коррекционных занятиях. Важнейшей составляющей работы в данном направлении является коррекция развития графических навыков

письма, которыми учащиеся первично овладевают в процессе обучения грамоте в I–II классах [3].

В связи с этим нами проведено исследование, методика которого была определена на основе рекомендаций, представленных в исследовании О. В. Колесовой, Л. Ю. Крыловой [1]. В нем предложены следующие критерии оценки состояния графических навыков:

– правильный наклон букв;
– соблюдение пропорций при написании букв и их элементов;
– отсутствие/наличие пропусков букв и их элементов при написании;
– четкое написание с соблюдением высоты заглавных и строчных букв;
– отсутствие/наличие смешения букв и их частей.

Соответственно указанным выше критериям с учетом количества допущенных ошибок и отклонений определяются следующие уровни сформированности графического навыка: высокий, выше среднего, средний, низкий.

Из рекомендованных заданий (списывание, диктант) с учетом особенностей овладения учащимися с интеллектуальной недостаточностью письмом нами было выбрано списывание. Учащимся предлагалось списать предложение так, как на образце. В качестве образца использовалось выполненное рукописно на тетрадном листе в линейку предложение из «Прописей» для II класса: Даник строит дом. Задание выполнялось на таком же листе каждым учащимся индивидуально.

Исследование проводилось в ГУО «Специальная школа № 11 г. Минска» в октябре 2024 г. В нем участвовали учащиеся 15 учащихся III–V классов первого отделения.

Результаты исследования выявили преобладание низкого уровня сформированности графических навыков письма – 13 (86,7 %) учащихся. Их работы характеризовались несоответствиями, которые соотносились со всеми из указанным выше критериям или 4 из них и были многочисленными. Всего 2 (13,3 %) учащихся допустили незначительное количество ошибок, соотносимых с 1–2 оценочными критериями, и работы выполнили в целом аккуратно. Их работы были оценены нами как выполненные на уровне выше среднего. Отметим, что один из них обучался в III классе, в второй – в V классе.

Анализ работ учащихся по отдельным критериям показал следующее.

1. Правильный наклон букв. 13 (86,7 %) учащихся допустили ошибки в наклоне большинства букв. Всего 2 (13,3 %) в основном правильный наклон букв соблюдали, допустив единичные несоответствия данному критерию.

2. Соблюдение пропорций при написании букв и их элементов. 10 (66,7 %) учащихся наблюдались не единичные ошибки в соблюдении пропорций при написании букв и их элементов. Диспропорциональность при написании букв в разных словах была очевидной. Лишь у 5 (33,3 %) учащихся пропорции при написании букв и их элементов соблюдались или же их нарушение было единичным и присутствовало не более чем в одном из трех слов.

3. Отсутствие/наличие пропусков букв и их элементов при написании. Такие ошибки были выявлены у 11 (73,3 %) учащихся (человек). Соответственно не допускали их всего 4 (26,7 %) учащихся.

4. Четкое написание с соблюдением высоты заглавных и строчных букв. Данному критерию не соответствовали работы большинства – 13 (86,7 %) учащихся.

5. Отсутствие/наличие смешения букв и их частей. Данному критерию также не соответствовали работы 13 (86,7 %) учащихся.

Такие результаты подтверждают актуальность вопросов формирования графических навыков письма у младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью и указывают на целесообразность решения задачи коррекции развития этих навыков не только на учебных, но и коррекционных занятиях.

С учетом рассмотренных результатов исследования могут быть определены следующие рекомендации:

1) организация коррекционных занятий по данному направлению в рамках программы коррекционных занятий по развитию познавательной деятельности может быть рекомендована с учащимися не только I–II, но и последующих классов, если формирование этих навыков в букварный период обучения грамоте не принесло удовлетворительных результатов;

2) лимитированный объем времени на коррекционные занятия определяет их организацию и проведение по данному направлению в групповой форме, однако при этом необходимо предусматривать реализацию индивидуального подхода на основе данных педагогической диагностики в рамках задач занятий, содержания и объема конкретных заданий, приемов оказания обучающей помощи;

3) календарно-тематическое планирование этих коррекционных занятий и уточнение их задач может осуществляться на основе результатов анализа выполнения учащимися письменных работ по приведенным выше критериям.

Проводимое нами исследование будет продолжено в направлении разработки календарно-тематического планирования и методики проведения таких коррекционных занятий.

Список использованных источников

1. Колесова, О. В. Исследование графического навыка у первоклассников / О. В. Колесова, Л. Ю. Крылова // Мир педагогики и психологии : междунар. науч.-практ. журнал. – 2023. – № 11. – URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/issledovanie-graficheskogo-navyka-u-pervoklassnikov.html (дата обращения: 12.02.2025).

2. Программа коррекционных занятий «Развитие познавательной деятельности» для I–X классов учебного плана первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) для детей с интеллектуальной недостаточностью // Национальный образовательный портал. – URL: https://adu.by/images/2023/spec/pr-kz-razv-poznav-deyatel-1-10kl-1otdel-vs-shk.docx (дата обращения: 20.02.2025).

3. Учебная программа по учебному предмету «Русский язык» для I–V классов первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) с русским языком обучения // Национальный образовательный портал. – URL: https://adu.by/images/2023/spec/up-rus-yaz-1-5kl-1otd-vs-shk-rus.docx (дата обращения: 20.02.2025).

УДК 376.42

РЕКОМЕНДАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЮ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ ПОВСЕДНЕВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

К.Ю. Буйная
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Д.Н. Забелич, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье представлены наиболее эффективные приемы по формированию связной речи у детей с интеллектуальной недостаточности, даны рекомендации по их использованию.

Ключевые слова: связная речь; методические рекомендации; дети с интеллектуальной недостаточностью.

RECOMMENDATIONS TO THE EDUCATOR ON THE FORMATION OF COHERENT SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE COURSE OF DAILY ACTIVITIES

K. Buinaya

Abstract. The article presents the most effective techniques for forming coherent speech in children with intellectual disabilities and provides recommendations on their use.

Keywords: coherent speech, methodological recommendations, children with intellectual disabilities.

Проблема формирования связной речи у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, занимает особое место не только для их речевого развития, но и для формирования у них социальных навыков. Поэтому важно проводить коррекционную работу по данному направлению.

Как отмечают, отечественные педагоги работа по формированию связной речи должна вестись не только на специально организованных занятиях, но и в течение всего дня в дошкольном учреждение, включая в себя режимные моменты, игровую и продуктивную деятельности.

Гаврилушкина О. П. отмечала, что в процессе различной совместной деятельности (игра, трудовая деятельность, продуктивная деятельность) детей с интеллектуальной недостаточностью возникновение эмоционального и словесного общения, то есть речь начинает выполнять функцию общения [2].

Работа по формированию связной речи введется по 2 основным направлениям: формирование диалогической стороны речи и формирование монологической стороны речи.

Диалогическая речь является важным элементом коммуникации, поэтому работу следует проводить не только на специальных занятиях, но и в процессе всей деятельности детей. В работе по формированию данного направления целесообразнее всего использовать следующие приемы:

– побуждение детей в бытовых ситуациях, в которых есть потребность в коммуникации, вступать в диалог;

– поощрение детей за попытки начать разговор, о чем-либо спросить;

– формирование интереса детей к действиям педагога. Например: «Катя, что я делаю? Спроси меня»;

– сопровождение всех действий речью;

– создание проблемных ситуаций, в которых ребенку необходимо обращаться к педагогу за помощью. Например: на обеде за столом не хватает ложки;

– организация сюжетно-ролевой игры, игры-драматизации;

– прослушивание диалогических текстов;

– создание условий для коллективной деятельности детей;

– использование дидактических игр, направленных на речевое развитие, специальных упражнений.

Монологическая речь является наиболее сложно организованной формой речи. Для нее характерно логическая завершённость, связь между предложениями, развернутость высказывания, синтаксическая оформленность. Для дошкольников с интеллектуальной недостаточностью монолог является наиболее сложной формой речи, и труднее в усвоении в сравнении с диалогом. Работа по формированию монолога проводиться в основном на специально организованных занятиях по следующим направлениям: составление рассказа (описательного, сюжетного), обучение пересказыванию.

Выделяют следующие приемы обучения рассказыванию дошкольников с интеллектуальной недостаточностью:

1) образец рассказа педагога;
2) оказание помощи педагогом при подборе слов дошкольником;
3) составление рассказа по частям;
4) придумывание концовки или начала к рассказу, составленным педагогом;
5) использование плана рассказа (педагог с помощью вопросов направляет дошкольника. При этом слово «план» не употребляется, ребенок рассказывает «по порядку»);
6) предложение педагогом различных вариаций сюжета. (Данный прием следует использовать при однотипности, стереотипности детских сюжетов).

При правильно составленном плане работы и его систематичности работа по формированию связной речи будет наиболее эффективно. При выборе методов

следует опираться на индивидуальные способности детей, особенности их развития.

Список использованных источников

1. Батура, И. Н. Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста : курс лекций ; авторы-сост.: И. Н. Батура, Н. Г. Здорикова. – Могилев : МГУ, 2015. – 88 с.

2. Гаврилушкина, О.П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников : кн. для воспитателя / О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова. – М. : Просвещение, 1985. – 72 с.

3. Мамонько, О. В. Формирование коммуникативных умений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / О. В. Мамонько, И. А. Свиридович // Ученые записки факультета специального образования : сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т ; науч. ред. С. Е. Гайдукевич, В. А. Шинкаренко, Н. В.Дроздова. – Минск : БГПУ, 2016. – С. 257–269.

УДК 376.433

НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ О ПРЕДЛОЖЕНИИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В III КЛАССЕ

А.В. Буйнич
Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы (Гродно)
Научный руководитель – Н.В. Крюковская, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье представлены проявления учащихся с интеллектуальной недостаточностью, которые затрудняют процесс усвоения знаний и формирования умений на уроках русского языка. Представлено содержание учебной программы по разделу «Предложение» в III классе. Выделены направления формирования знания о предложении у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: интеллектуальная недостаточность; предложение; русский язык.

COURSES FOR THE FORMATION OF KNOWLEDGE ON SENTENCE IN PUPILS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE 3-D FORM

A. Buinich

Abstract. The article presents the manifestations of students with intellectual disabilities that make it difficult for them to acquire knowledge and develop skills in Russian language lessons. The content of the curriculum in the "Sentence" section in the third form is presented. The directions of formation of knowledge about the sentence among pupils with intellectual disabilities are highlighted.

Keywords: intellectual disabilities; sentence; Russian language.

Интеллектуальная недостаточность рассматривается как стойкое нарушение познавательной деятельности вследствие органического поражения головного мозга. Наличие данного нарушения затрудняет процесс познания окружающего мира учащимися, приводит к несформированности навыков письма, чтения, счета, что обусловлено проявлениями познавательных процессов и личности.

У детей с интеллектуальной недостаточностью отмечается низкий уровень развития внимания, слабая способность к концентрации внимания, медленная ее переключаемость. Память отличается замедленностью, малым объемом запоминания, быстротой забывания, неточной воспроизводительностью. У учащихся страдает как механическая, так и логическая память, а также продуктивность произвольного и непроизвольного запоминания. Речь отличается бедностью словарного запаса, неумением формулировать фразы и высказывания;

в речи детей чаще встречаются односложные простые предложения. Развитие всех видов мышления характеризуется более длительным периодом по сравнению с нормой; учащиеся с интеллектуальной недостаточностью затрудняются в использовании мыслительных операций; наиболее четко проявляется конкретность мышления [1].

Отрицательное влияние на процесс усвоения знаний оказывает снижение мотивации учащихся данной категории, несформированность компонентов деятельности, трудности осуществления контроля за выполнением деятельности.

Перечисленные проявления учащихся с интеллектуальной недостаточностью создают затруднения при усвоении знаний и умений в процессе обучения в школе. Несоответствие речи возрастным нормативам, трудности использования речи как средства общения, низкий уровень развития памяти и мышления обусловливают недостаточный объем знаний и умений по русскому языку. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью не удерживают в памяти правила. Даже при способности рассказать правило возникают трудности в его применении при выполнении предлагаемых заданий, что требует проведения целенаправленной работы с учащимися на основе использования индивидуально-дифференцированного подхода и разработки дидактических средств, использование которых позволит формировать и закреплять знания и умения с целью их последующего применения.

Цель исследования – выделить направления формирования знания о предложении у учащихся с интеллектуальной недостаточностью легкой степени в III классе и подобрать варианты упражнений для реализации данных направлений.

Формирование грамматической и синтаксической грамотности у детей с интеллектуальной недостаточностью является важным шагом в их социализации и успешном обучении. Знание основ предложения способствует развитию устной и письменной речи, что непосредственно влияет на способность учащегося выражать свои мысли и участвовать в коммуникации.

Уроки русского языка играют важную роль в развитии учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Обучение русскому языку имеет как коррекционный, так и практический характер, что обусловлено содержанием и структурой учебного предмета. Проблемы, связанные с бедностью и неточностью словарного запаса, неправильным использованием грамматических форм и синтаксических конструкций, устраняются на всех уроках русского языка в процессе выполнения заданий на развитие устной речи и выполнения грамматических упражнений.

В III классе учащиеся с интеллектуальной недостаточностью продолжают знакомиться с предложением: выделяют устную и письменную речь, наблюдают за интонацией, составляют предложение с помощью учителя, участвуют в диалоге, распространяют предложение по вопросам учителя, составляют предложение по серии сюжетных картинок, списывают предложения с доски и учебника. Они учатся правильно записывать предложение с использованием прописной буквы в начале предложения и точки в конце [2].

Для формирования знаний о предложении у учащихся с интеллектуальной недостаточностью легкой степени в III классе нами были подобран комплекс упражнения по следующим направлениям:

1) развитие умения составлять предложение с помощью учителя;
2) развитие умения восстанавливать порядок слов в деформированном предложении;
3) развитие умения правильно использовать заглавную букву в начале предложения и ставить точку в конце.

Первым направлением является ***развитие умения составлять предложение с помощью учителя***. В младшем школьном возрасте закладываются основы синтаксических понятий, таких как предложение, его основа, главные и второстепенные члены предложения. Проводится наблюдение за различными типами предложений: по цели высказывания (повествовательные, вопросительные, побудительные), по интонации (без введения терминов), по структуре (распространенные и нераспространенные), а также за порядком слов и смысловой нагрузкой. Ученики учат устанавливать связь между словами в предложении, составлять предложения по вопросам учителя, картинкам, заданному началу, по опорным словам и словосочетаниям.

В рамках данного направления учащимся могут быть предложены упражнения на составление предложений:

– с использованием предметных картинок: учитель начинает предложение, например, «В огороде росла…», и предлагает учащимся закончить предложение с опорой на предметную картинку (капуста, морковь и т.д.);

– по вопросам учителя: сначала вопрос учителя сопровождается сюжетной картинкой, затем используются вопросы по отношению к выполняемой деятельности в момент вопроса, к деятельности учащегося в прошлом;

– по заданному началу: учитель начинает предложение, а учащимся надо их закончить (сначала предложения составляются с целью описания наглядной ситуации, затем хорошо знакомых учащимся событий с опорой на их опыт, события в прошлом);

– по опорным словам и словосочетаниям: учитель предлагает учащимся слова или словосочетания, которые надо прочитать и связать между собой в предложение. Слова и словосочетания могут предлагаться учащимся на основе прослушанного или прочитанного предложения, а затем небольшого рассказа.

Следующее направление – ***работа с деформированными предложениями*** – позволяет учащимся анализировать грамматические ошибки, влияющие на понимание смысла высказывания; исправлять, сравнивать варианты написания слов в предложениях, чувствовать и осознавать нормы употребления языковых средств. Выполняя подобные упражнения, учащиеся учатся правильно строить предложение, согласовывать слова, анализировать смысл предложения. В III классе учащимся с интеллектуальной недостаточностью предлагается упорядочивать деформированное предложение с использованием слов без изменения их формы. В рамках данного направления учащимся могут быть предложены упражнения на составление предложения из слов, расположенных в случайном порядке:

учащемуся надо прочитать слова, найти среди них предмет, который будет являться главным, и составить предложение.

Следующим направлением является ***развитие умения правильно использовать заглавную букву в начале предложения и ставить точку в конце***.

У учащихся с интеллектуальной недостаточностью формирование навыка выделения и обозначения границ предложения зачастую вызывает существенные затруднения. Они начинают писать предложение с маленькой буквы, забывают поставить точку в конце предложения.

Процесс обозначения границ предложения начинается со списывания, в ходе которого учащиеся ориентируются на заглавную букву и точку, фиксируют каждое слово в предложении; у них развивается смысловое чтение (понимание прочитанного, выделение предложения и основной мысли), автоматизируется навык написания слов через орфографическое чтение, а затем орфографическое проговаривание.

Для формирования умения в рамках данного направления можно использовать упражнения на:

– обведение в тексте заглавной буквы и выделение точки в конце предложений цветным карандашом или ручкой;

– определение границ предложений в коротком тексте в устной речи с помощью хлопка руками или топанья ногами: учитель сначала прочитывает текст и интонационными остановками в конце предложений, после второго прочтения учащиеся с помощью заданного действия определяют окончание предложений;

– определение границ предложений в коротком тексте в письменной речи: прочитывая текст, учащиеся находят границы предложений и расставляют заглавную букву и точку;

– прочитывание коротких текстов с интонацией, обозначающей границы предложений: устанавливается связь между точкой в тексте и паузой в устной речи.

Реализация предлагаемых направлений позволяет подбирать необходимые упражнения для формирования знания о предложении и умения использовать данные знания при выполнении заданий на уроках русского языка у учащихся с интеллектуальной недостаточностью легкой степени.

Список использованных источников

1. Колосова, Т. А. Психология детей с нарушением интеллекта : учеб. пособие для вузов / Т. А. Колосова, Д. Н. Исаев ; под общ. ред. Д. Н. Исаева. – М. : Юрайт, 2020. – 151 с.

2. Учебная программа по учебному предмету «Русский язык» для I–V классов первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) с русским языком обучения. – URL: https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess-2023-2024-uchebnyj-god/spetsialnoe-obrazovanie?format=html (дата обращения: 25.02.2025).

УДК [373.22:37.091.2] – 051:376

НЕРЕГЛАМЕНТИРОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ЗАКРЕПЛЕНИЯ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ, ФОРМИРУЕМЫХ УЧИТЕЛЕМ-ДЕФЕКТОЛОГОМ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ

Д.А. Бутусова
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – О.А. Науменко, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В публикации раскрывается значимость и необходимость использования коррекционного потенциала нерегламентированной деятельности воспитанников с тяжелыми нарушениями речи в рамках взаимодействия учителя-дефектолога и воспитателя. Дается понятие нерегламентированной деятельности, перечисляются основные ее виды, делается акцент на определенных аспектах при ее организации и планировании.

Ключевые слова: нерегламентированная деятельность; взаимодействие, умения, навыки; коррекционные занятия; воспитанники; тяжелые нарушения речи.

UNREGULATED ACTIVITY AS A MEANS OF CONSOLIDATING THE SKILLS AND ABILITIES FORMED BY A TEACHER-DEFECTOLOGIST IN REMEDIAL CLASSES

D. Butusova

Abstract. The publication reveals the importance and necessity of using the correction potential of unregulated activities of pupils with severe speech disorders within the framework of interaction between a special education teacher and an educator. The concept of unregulated activity is given, its main types are listed, and an emphasis is placed on certain aspects in its organization and planning.

Keywords: unregulated activity; interaction, abilities, skills; correctional classes; pupils; severe speech disorders

Успех и эффективность коррекционно-педагогической работы определяется, в том числе, характером сотрудничества учителя-дефектолога и воспитателя, которые осуществляют комплексное воздействие на воспитанников с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР). Целью такого взаимодействия является создание комплексного подхода к обучению и воспитанию детей, способствующего достижению поставленных задач, а также успешная социализация и адаптация их к школьному обучению [4].

Преемственность учителя-логопеда и воспитателя в условиях дошкольного учреждения (группы) для детей ТНР предполагает взаимосвязь в работе

специалистов и правильное распределение обязанностей между ними. В совместной работе обоих специалистов ведущим является учитель-дефектолог, который формирует первичные базовые знания, умения и навыки, а воспитатель закрепляет их, интегрируя коррекционные цели и содержание в повседневную жизнь детей, свои занятия, а также в режимные моменты. В связи с этим, в работе воспитателя большой и не всегда реализованный, с точки зрения коррекционной направленности, имеет потенциал нерегламентированной деятельности обозначенной категории детей.

Многие специалисты в области детского развития (А. Адлер, Л. С. Выготский, Д. Дьюи, М. Монтессори и др.) подчеркивают важность нерегламентированной деятельности в дошкольном возрасте, говоря о том, что она является способом развития детей, их креативности, критического мышления, социальных и речевых навыков, самостоятельности.

Нерегламентированная деятельность воспитанников в Образовательном стандарте дошкольного образования Республики Беларусь понимается как игра и другие виды деятельности в распорядке дня, которые организовываются или возникают как с участием взрослого, так и при его косвенном руководстве [5]. В нерегламентированной деятельности планируются различные виды деятельности по следующим направлениям развития: физическое, социально-нравственное и личностное, речевое, познавательное и пр. В учреждениях дошкольного образования выделяют пять видов нерегламентированной деятельности: общение, игра, труд, художественная деятельность и познавательная практическая деятельность.

Сотрудничество учителя-логопеда и воспитателя, несомненно, играет важную роль в формировании речевых навыков воспитанников с ТНР [3]. Работая совместно, учитель-логопед и воспитатель должны использовать не только устоявшиеся формы сотрудничества (например, реализация заданий, которые фиксируются в «Тетради преемственности учителя- дефектолога и воспитателя»), но выстроить работу по осуществлению коррекционного потенциала нерегламентированной деятельности детей с учетом их особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей личности.

В настоящее время в учреждениях дошкольного образования вопросу преемственности в работе учителя-дефектолога и воспитателя уделяется особое внимание (Н. Н. Баль, Е. Г. Грищенко, Н. В. Дроздова, Д. С. Тарановская и др.). Фундаментом для взаимодействия учителя-дефектолога и воспитателя является согласованность в подходе к общему и речевому развитию детей в ходе любого вида деятельности. Нерегламентированная деятельность, организованная воспитателем, дает возможность закрепления речевых навыков в их жизнедеятельности.

В последние годы методическая база для воспитателей по организации работы для закрепления речевых навыков, полученных на занятиях с учителем-дефектологом, растет. Многие практики видят коррекционный потенциал нерегламентированной деятельности, однако, при разработке ее планирования отражают лишь образовательные задачи, тем самым снижая коррекционный резерв данной деятельности. Мы же в своем исследовании предлагаем несколько

изменить подход к планированию и осуществлению нерегламентированной деятельности с обязательным указанием ее коррекционного потенциала в контексте развития всех сторон речи воспитанников с ТНР. При планировании нерегламентированной деятельности учителю-дефектологу необходимо обращать внимание воспитателя на навыки и умения, которые были получены детьми на коррекционных занятиях, и что конкретно необходимо закрепить в рамках данной деятельности, дать соответствующие рекомендации.

Приведем пример использования нерегламентированной деятельности в целях закрепления речевых умений и навыков, формируемых учителем-дефектологом по лексической теме «Весна» (4 год обучения) согласно программным требованиям [2]. Так, при организации *общения* можно провести беседу «Весна идет, весне дорогу!». Данная беседа будет решать одну из образовательных задач: формировать представления о признаках весны, а в плане закрепления речевых умений: закреплять умение образовывать прилагательные от существительных (например, весна – весенний, ветер – ветреный). При организации *игровой деятельности* можно провести сюжетно-ролевую игру «Прогулка в весеннем лесу», которая решает следующие образовательные задачи: формировать представления о последовательности игровых действий; формировать умение решать игровые задачи на основе воображаемой ситуации и игровых действий. Для закрепления речевых умений в данной игре можно: закреплять умение вести диалог; закреплять умение составлять предложения по наблюдаемому (демонстрируемому) действию с выделением предмета или действия (Бежит ручей. Выглянуло солнце.). При проведении опыта «Таяние льда в воде» в рамках *познавательной практической деятельности* решается образовательная задача: формировать представления о взаимосвязи количества и качества льда от размера, а также коррекционная: закреплять умение образовывать глаголы совершенного и несовершенного вида (таял–растаял; делать–сделать). *Художественная деятельность* может предполагать чтение сказки С. Маршака «Двенадцать месяцев». При этом образовательной задачей может быть формирование умения слушать и эмоционально воспринимать художественное произведение и понимать средства художественной выразительности; а речевой задачей выступает закрепление умения отвечать развернутыми предложениями на вопросы по прочитанной сказке. В рамках *трудовой деятельности* можно предложить детям заняться «Посевом семян», где общеобразовательной задачей будет: формировать умение совместно с педагогом осуществлять посев растений; а задача, направленная на закрепление речевых умений и навыков, может выглядеть так: закреплять умение обращаться к воспитателю с просьбой (Помогите мне посеять семена. Помогите мне полить семена) и т.д.

Все виды нерегламентированной деятельности должны осуществляться с учетом ООП, характерных для детей с ТНР: потребность в сочетании вербального и невербального компонентов в процессе организации учебного процесса, в их взаимосвязи и взаимодополнении; потребность в формировании всех сторон и видов речи (диалогическая и монологическая); потребность в многократных,

вариативных, алгоритмизированных повторениях учебного материала; потребность в организации стимулирующего речевого пространства и др. [1]. Стоит не забывать об учете индивидуальных особенностей каждого ребенка (склонности, интересы, физическое состояние и т.д.).

Итак, важность и необходимость реализации коррекционного потенциала нерегламентированной деятельности в учреждениях дошкольного образования не вызывает сомнения, а своевременная и успешная работа в данном направлении обеспечит эффективность взаимодействия учителя-дефектолога и воспитателя в образовательном процессе.

Список использованных источников

1. Баль, Н. Н. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (I ступень) с учетом инклюзивных подходов : учеб.-метод. пособие : в 3 ч. / Н. Н. Баль, Т. В. Варенова, С. Е. Гайдукевич. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2018. – Ч. 3. – 168 с.

2. Кислякова, Ю. Н. Воспитание и обучение детей с тяжелыми рушениями речи: программа для спец. дошк. учрежд. / Ю. Н. Кислякова, Л. Н. Мороз. – Минск : НИО, 2007. – 280 с.

3. Козел, Н. Р. Преемственность обучения как фактор повышения продуктивности образования / Н. Р. Козел // Актуальные проблемы педагогических исследований. VII Аспирантские чтения : сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск : БГПУ, 2010. – 189 с.

4. Крылова, Н. Л. Преемственность в работе логопеда и воспитателя по формированию лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Н. Л. Крылова // Дефектология. – 1991. – №1. – С. 74 – 80.

5. Об утверждении образовательного стандарта дошкольного образования : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 4 авг. 2022 г. № 228 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W22238596p&p1=1 (дата обращения: 25.02.2025).

УДК 376.42

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Д.М. Важенина
Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань)
Научный руководитель – Л.А. Парфенова, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье представлен теоретический обзор проблемы формирования навыков чтения у детей с нарушениями интеллекта. Дана психолого-педагогическая характеристика данной категории детей. Описаны особенности формирования навыков чтения у детей в норме и при нарушениях интеллекта. Даны примеры методов, используемых для формирования навыков чтения у детей с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: навыки чтения; дети с нарушениями интеллекта; методы обучения чтению.

DEVELOPING READING SKILLS IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

D. Vazhenina

Abstract. The article presents a theoretical overview of the problem of developing reading skills in children with intellectual disabilities. It provides a psychological and pedagogical description of this category of children. The features of developing reading skills in children in a normal state and with intellectual disabilities are described. Examples of methods used to develop reading skills in children with intellectual disabilities are given.

Keywords: reading skills; children with intellectual disabilities; methods of teaching reading.

Анализ отечественной литературы показал, что формирование навыков чтения у детей с нарушениями интеллекта имеет ряд особенностей. Полноценные навыки чтения складываются из таких качеств как правильность, беглость, выразительность и осознанность [4]. Процесс формирования этих качеств у умственно отсталых учащихся своеобразен. На разных этапах овладения этими навыками у каждого ребенка он идет по-своему. В связи с тем, что состав классов коррекционных школ по характеру и степени речевой и интеллектуальной недостаточности неоднороден, дети в процессе обучения чтению оказываются на разных этапах овладения навыками, и это создает дополнительные трудности для фронтальной работы на уроках [3].

Младшие школьники с умственной отсталостью испытывают значительные трудности в работе с текстом, обусловленные нарушениями различных

компонентов познавательной деятельности. Нарушения в интеллектуальной сфере не позволяют им освоить чтение в стандартной форме, и даже если навыки чтения присутствуют, они сильно искажены. Без целенаправленной коррекционной работы и учета индивидуальных особенностей таким детям сложно воспринимать, понимать и владеть чтением, что, в свою очередь, создает серьезные препятствия для их обучения другим дисциплинам [3].

Именно поэтому так актуален поиск методов и средств, которые будут учитывать психофизиологические особенности детей с нарушениями интеллекта и способствовать более успешному формированию их навыков чтения.

Чтение как навык в процессе своего формирования проходит ряд этапов. В отечественной литературе существуют разные точки зрения на их количество и содержание.

По мнению Т. Г. Егорова, процесс формирования навыка чтения состоит из четырех ступеней. На первой ступени происходит овладение звукобуквенными обозначениями [4]. Данный этап характеризуется тем, что в начале обучения чтению ребенок воспринимает букву не как единое целое, а как совокупность составляющих ее элементов, различно расположенных в пространстве по отношению друг к другу. Далее, усвоив букву, ребенок читает слоги и слова с ней, но в процессе чтения слога единицей зрительного восприятия на данном этапе остается именно буква. Ребенок воспринимает первую букву слога и соотносит ее со звуком, затем – вторую букву. После этого происходит их слияние в единый слог. [5].

Второй ступенью формирования навыка чтения является послоговое чтение. На данном этапе единицей чтения является слог. Ребенок без затруднений осуществляет мыслительные операции по узнаванию букв и слиянию звуков в слоги. Появляется смысловая догадка.

Третья ступень – это становление синтетических приемов чтения. На этой ступени ребенок способен читать целиком знакомые и простые по звуко-слоговой структуре слова; сложные и незнакомые слова читаются по слогам. Происходит переход от аналитического чтения к синтетическому. Значительную роль начинает играть смысловая догадка, однако ребенок еще не в состоянии полностью проконтролировать ее с помощью зрительного восприятия, из-за чего наблюдается явление угадывающего чтения.

Четвертая ступень является ступенью синтетического чтения, главной задачей которого является осмысливание читаемого. Ребенок способен к синтезу фраз в единое целое, смысловая догадка определяется логикой и смыслом всего рассказа.

Существуют также иные взгляды на этапы формирования навыка чтения. Например, М. М. Безруких в своих исследованиях выделяет три этапа: аналитический, синтетический и этап автоматизации [1].

На аналитическом этапе единицей зрительного восприятия является буква или слог. Понимание прочитанного в этот момент в значительной степени отстает от его произношения. Однако уже на данном этапе, при освоении послогового чтения, появляется смысловая догадка, основанная на первом слоге.

Синтетический этап характеризуется синтезом всех компонентов чтения. Единицей чтения становится слово. Также продолжает совершенствоваться процесс прогнозирования.

На этапе автоматизации техника чтения доводится до автоматизма, единицей чтения становится синтагма. Понимание опережает процесс произнесения читаемого, а в вероятностном прогнозировании почти отсутствуют ошибки.

Дети с нарушениями интеллекта в процессе овладения чтением проходят те же этапы, что и дети с нормальным развитием, но, согласно исследованиям, овладевают ступенями чтения в три раза дольше, если сравнивать их с нормотипичными школьниками [5], что связано с особенностями их развития.

У детей с нарушениями интеллекта отмечается стойкое нарушение познавательной деятельности – это выражается в отсутствии стремления к получению знаний, неумении анализировать и обобщать, в вялости мыслительной деятельности и снижении продуктивности всех ее уровней: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического.

Протекание всех психических процессов также имеет свои особенности. Восприятие характеризуется сниженным объемом и темпом, что существенно затрудняет процесс формирования знаний и освоения различных навыков. Отмечается малая устойчивость внимания, а также трудности его распределения и переключения, повышенная отвлекаемость. Память характеризуется низким уровнем запоминания, сохранения и воспроизведения. Существенно снижены волевые процессы: дети не контролируют деятельность, безынициативны, склонны к импульсивным реакциям [4].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для формирования навыков чтения у детей с нарушениями интеллекта требуются специальные методы, учитывающие особенности их развития.

Для того чтобы развивать навыки чтения у детей с интеллектуальными нарушениями, в школьном образовательном процессе предусмотрен ряд упражнений и занятий, которые имеют большое значение в коррекционно-педагогической работе.

В исследованиях А. К. Аксеновой рассматриваются методы обучения чтению обучающихся с умственной отсталостью на фронтальных и индивидуальных занятиях. В примерной программе содержится инструментарий для качественной оценки предметных результатов обучающихся, описаны процедуры аттестации, которые позволяют осуществить контроль сформированности навыков чтения: правильность, беглость и осознанность чтения [2, с. 10–18].

Лалаева Р. И. отмечает в своих научных трудах, что для правильного формирования навыков чтения, необходимо применять следующие методы и приемы: звукобуквенный анализ увиденных и услышанных слов; визуальная работа с карточками с буквами для запоминания букв и развития мышления; разбор незнакомых учащимся слов по слогам, составление их из букв, прочтение по буквам, слогам и слова в целом; чтение предложений и самостоятельное

нахождение учащимися сложных и непонятных слов в тексте; анализ данных слов, сопоставление слов с изображением; чтение отрезка текста по ролям или хором [5].

Таким образом, чтение является базисным способом восприятия информации, овладение навыками которого во многом определяет успешность обучения. Чтение как навык в процессе формирования проходит ряд этапов. У детей с нарушениями интеллекта прохождение данных этапов занимает больше времени, чем у их нормотипичных сверстников. Это связано с характерными для них нарушениями всех компонентов познавательной деятельности: мышления, речи, внимания, памяти, восприятия. Для успешного освоения навыков чтения детьми с нарушениями интеллекта разработаны специальные методы, учитывающие психофизиологические особенности данной категории детей.

Список использованных источников

1. Абильтарова, Э. А. Формирование навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития / Э. А. Абильтарова, А. Р. Ибрагимова // Вопросы педагогики. – 2019. – Т. 2. – № 12. – С. 17–19.

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

3. Балина, В. М. Нарушения чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью и их коррекция как одна из технологий педагогического сопровождения их образования: теоретико-практические аспекты / В. М. Балина, Г. Г. Зак // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : материалы XVII Всеросс. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов, магистрантов и слушателей памяти профессора В. В. Коркунова, посвящ. 60-летию начала подготовки дефектологов на Урале, Екатеринбург, 21–22 апр. 2022 г. – Екатеринбург, 2022. – С. 51–56.

4. Полсычева, М. А. Этапы формирования навыка чтения у детей / М. А. Полсычева // Вестник науки. – 2022. – Т. 56. – № 11. – С. 70–76.

5. Шатровская, В. В. Особенности обучения русскому языку учащихся с нарушениями интеллекта / В. В. Шатровская, О. С. Щербакова // Наука и реальность / Science & Reality. – 2021. – Т. 7. – №3. – С. 37–41.

УДК 376.42

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

М.П. Важинская
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского (Ялта)
Научный руководитель –Ю.В. Козина, канд. филол. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматривается деятельность педагога-психолога по профилактике виктимного поведения среди обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательного учреждения. Автор анализирует основные методы и подходы, используемые для формирования навыков безопасного поведения, а также роль педагога-психолога в создании поддерживающей и безопасной образовательной среды.

Ключевые слова: виктимность; виктимное поведение; обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

THE ACTIVITY OF A TEACHER-PSYCHOLOGIST IN THE PREVENTION OF VICTIM BEHAVIOR AMONG STUDENTS WITH DISABILITIES IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION

M. Vazhinskaya

Abstract. The article examines the activities of a teacher-psychologist in the prevention of victim behavior among students with disabilities in an educational institution. The author analyzes the main methods and approaches used to develop safe behavior skills, as well as the role of a teacher-psychologist in creating a supportive and safe educational environment.

Keywords: victimization; victim behavior; students with disabilities.

Психологическое благополучие обучающегося – одно из важнейших составляющих для успешного, беспрепятственного образования. Чем благоприятнее обстановка вокруг, тем выше качество обучения. В современных условиях образовательные организации представляют собой не только места получения знаний, но и важные пространства для социальной адаптации и взаимодействия с социумом. Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) эти аспекты становятся особенно значимыми, поскольку они могут испытывать трудности в коммуникации и взаимодействии со сверстниками, что часто приводит к возникновению социальных неудач. В таких ситуациях дети с ОВЗ чаще могут стать жертвами травли и других форм агрессии,

что приводит к формированию виктимного поведения – предрасположенности стать жертвой. В исследовании Е. С. Фоминых зафиксирован тот факт, что обучающиеся с ОВЗ более виктимны по сравнению со сверстниками без особенностей в развитии. Специфическими личностными условиями их виктимности является деформация социально-обусловленных свойств: преобладание коммуникативной установки ребенка; деформация границ психологической суверенности в системе социальных связей, территории и привычек; доминирование страхов и интолерантности в ценностях межличностного взаимодействия [1].

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года), статье о психолого-педагогическом сопровождении обучающихся (статья 44, пункт 3) и статье о создании безопасных и здоровых условий обучения; работе с детьми с особыми образовательными потребностями (статья 79) образовательные учреждения обязаны создавать комфортные и безопасные условия для обучения [5]. К этому обязывает и концепция психологической службы, целью которой является формирование единого пространства психологического сопровождения (нормативного, организационного, управленческого, методического) в системе общего образования и среднего профессионального образования для повышения доступности и качества психологической помощи участникам образовательных отношений при реализации национальных целей развития Российской Федерации на период до 2030 года, определенных Указом Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [3]. Таким образом, профилактика виктимности является важным элементом работы педагогов и психологов в образовательных учреждениях и отвечает как на запросы конкретных обучающихся, так и на общей стратегии развития общества.

Виктимность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья – это их восприимчивость к становлению жертвами агрессии, насилия или травли [1]. Эта проблема обусловлена рядом факторов, оказывающих влияние на образование и развитие таких учеников, а именно: низкая самооценка, социальная тревожность, боязнь общения, сложности в самопознании, неадекватное восприятие себя и своего положения, стереотипы и стигматизация, отсутствие поддержки, стиль воспитания, негативное отношение в семье, социальные и экономические условия.

Стоит разделять жертву как человека, пострадавшего от травматического опыта, и жертву как человека, принявшего определенный стиль мышления, поведения и, как следствие, всей жизни. Разница между ними в том, что в первом случае человек стремится как можно быстрее утилизировать последствия травматического опыта (боль) и вернуться к естественному для него состоянию благополучия, в то время как во втором случае ребенок-жертва неразлучен с болью, саботирует любые предложения избавиться от нее и может даже бессознательно воспроизводить все новые и новые эпизоды травматического опыта.

Так, Эрик Берн констатирует, что каждый человек научается получать любовь не только из позитивных коммуникаций («поглаживаний»),

но и из негативных («пинков»). Таким образом, жертве как «пища» подходят любые эмоции ее человека-донора. А так как выплеск негатива спровоцировать гораздо легче, то, следуя стратегии «как проще», жертва превращает каждые свои отношения в цикл страданий [2].

Деятельность педагога-психолога по профилактике виктимного поведения у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья включает несколько ключевых направлений.

Первым этапом является диагностика и оценка. Специалист проводит обследование, целью которого является выявление уровня самооценки, межличностных отношений, социальной адаптации и психоэмоционального состояния детей. В дополнение к этому осуществляется мониторинг социальных взаимодействий: наблюдение за поведением детей в группах и анализ конфликтов, а также ситуаций виктимизации. Следующим важным шагом является проведение тренингов и групповых занятий. При обучении социальным навыкам можно использовать методику ролевых игр, где учащиеся практикуют уверенное поведение и разрешение конфликтов в ситуациях, приближенных к реальной жизни. Здесь акцент делается на обучении социальным навыкам, включая развитие уверенного общения и установление границ. Тренинг является эффективным методом в работе с подростками по формированию навыков безопасного поведения так как характеризуются: интерактивностью, практической направленностью, социальным взаимодействием, способствует развитию критического мышления, получению эмоциональной поддержки, формированию ответственности. Педагог-психолог предоставляет индивидуальное консультирование, оказывая психологическую, консультативную помощь детям, которые подверглись виктимизации. Кроме того, работа ведётся и с родителями, с целью формирования положительного климата в семье и развития навыков общения.

Создание поддерживающей среды является еще одним ключевым аспектом успешной профилактики. Она включает в себя формирование инклюзивной атмосферы, освещение ценностей равенства, уважения и толерантности среди обучающихся, а также организацию систематических мероприятий, направленных на создание дружелюбной и открытой атмосферы. Для формирования инклюзивной атмосферы можно использовать метод «Классовые правила», где совместно с учениками устанавливаются нормы уважения и поддержки. Систематические мероприятия могут включать «Дни открытых дверей» или «Фестивали дружбы», проходящие в форме коллективных игр и акций взаимопомощи, что способствует сплочению коллектива и снижению стигматизации.

К эффективным профилактическим методам и формам виктимного поведения среди подростков С. С Сартыыл [4] в своей работе относит:

1 – Психологическое изучение «портрета» жертвы. Данный метод предполагает исследование, изучение причин, приводящих к виктимному поведению человека. Для этого используют социометрические методы сбора информации, тестирование, наблюдение и др.

2 – Вербальный метод (лекция, беседа диспут, индивидуальная и групповая работа). Действенным методом профилактики виктимного поведения может стать беседа – способ индивидуальной или групповой работы, направленный на предупреждение возможности в определенной ситуации стать жертвой.

Профилактика случаев насилия и агрессии также занимает важное место в деятельности педагога-психолога. Для реализации программ предотвращения травли можно использовать метод кейсового обучения, где учащиеся разбирают реальные ситуации травли и обсуждают, как можно предотвратить их на практике. Также полезно проводить тренинги для учителей по распознаванию виктимного поведения.

Наконец, мониторинг и обратная связь играют важную роль в оценке эффективности проведённых мероприятий. Регулярно осуществляется анализ изменений в поведении обучающихся, возможно проведение опросов и анкетирования среди учеников, учителей и родителей для получения информации о результатах работы. На основе собранных данных осуществляется коррекция программ, что позволяет адаптировать и усовершенствовать стратегии и подходы к профилактике виктимного поведения.

Работа педагога-психолога по профилактике виктимного поведения обучающихся с ОВЗ требует комплексного подхода и взаимодействия с различными участниками образовательного процесса. Это способствует не только снижению случаев виктимизации, но и улучшению психологического климата в образовательной среде, развитию навыков социальной адаптации и эмоционального интеллекта у детей.

Список использованных источников

1. Виктимизация и девиктимизация студентов с ограниченными возможностями здоровья в современных образовательных условиях // Клиническая и специальная психология – 2012. – Том 1. – № 4. – Портал психологических изданий PsyJournals.ru. – URL: https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2012_n4/57313 (дата обращения: 11.02.2025).

2. Дейногалериан, В. Взрослый снаружи, взрослый внутри. Как исцелить внутреннего ребенка, психологически повзрослеть и стать счастливым / В. Дейногалериан. – М. : ЭКСМО, 2024. – 264 с.

3. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Минобрнауки России от 19.12.2017).

4. Сартыыл, С. С. Психологическая диагностика и методы профилактической работы с обучающимися, склонными к виктимному поведению / С. С. Сартыыл. – Кызыл, 2023 г. – 114 с.

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ (в последней редакции). – М. : Сфера, 2016. – 192 с.

УДК [376:159.922.73]:613.86

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ПАЛЛИАТИВНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ

Е.Н. Василевская
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Е.Н. Павлович, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье раскрываются медико-педагогические аспекты формирования коммуникативных умений у детей с тяжёлыми, множественными физическими и (или) психическими нарушениями развития раннего возраста, находящихся под паллиативным наблюдением.

Ключевые слова: паллиативная медицинская помощь; паллиативное наблюдение; коммуникативная абилитация; альтернативная и дополнительная коммуникация; тяжелые, множественные физические и (или) психические нарушения развития; ранний возраст.

FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN YOUNG CHILDREN IN PALLIATIVE CARE

E. Vasilevskaya

Abstract. This article examines the medical and pedagogical aspects of developing communication skills in young children with severe, multiple physical and (or) mental developmental disorders who are under palliative care.

Keywords: palliative care; communicative habilitation; alternative and additional communication; severe, multiple physical and (or) mental developmental disorders; early age.

Согласно данным Национального статистического комитета Республики Беларусь в последние годы в нашей стране отмечается устойчивая тенденция в росте детской инвалидности, обусловленной врожденными или приобретенными функциональными нарушениями организма, этиология которых вариативна и включает органические поражения центральной нервной системы, врожденные аномалии (пороки развития), деформации, хромосомные, генетические нарушения, расстройства питания и нарушения обмена веществ, нейродегенеративные заболевания и другое.

Всоответсвии с Законом Республики Беларусь о здравоохранении при наличии у детей неизлечимых заболеваний, когда возможности других методов оказания медицинской помощи исчерпаны, им оказывается паллиативная медицинская помощь. Следует отметить, что среди пациентов, относящихся

к данной категории, достаточно много детей раннего возраста, имеющих тяжелые, множественные физические и (или) психические нарушения развития (далее – ТМНР).

Качество жизни любого человека, в том числе и детей с ТМНР раннего возраста, находящихся в условиях паллиативной медицинской помощи, напрямую зависит от эффективного взаимодействия с окружающими их людьми (родственниками, медицинскими и педагогическими работниками и др.). Как свидетельствует наш практической опыт, для большинства таких детей является характерным существенное недоразвитие устной речи или ее полное отсутствие, наличие малодифференцированных и социально неприемлемых коммуникативных сигналов, интерпретация которых возможна в рамках определенных ситуаций и только конкретными людьми, что приводит к затруднениям в общении, удовлетворении остальных базовых потребностей [2]. Однако высокая пластичность детского мозга и оказание ранней комплексной помощи создают предпосылки для значительного улучшения функционального состояния детей с ТМНР, в том числе и в области овладения ими коммуникативными умениями. Как отмечал Л.С. Выготский, нужно создавать «обходные пути», состоящие в использовании различных стратегий и способов решения задач, которые кажутся неэффективными или непрямыми с точки зрения «нормального» развития, но являются эффективными для конкретного ребенка с особенностями психофизического развития [1]. Таким образом, помимо общей медицинской абилитации детей с ТМНР раннего возраста, направленной на оптимизацию физиологических функций, особую значимость приобретает коммуникативная абилитация, которая представляет собой комплекс медико-педагогических услуг по формированию и развитию коммуникативных умений с учетом их особых образовательных потребностей. Необходимо отметить, что работа в данной области является сложным процессом, требующим скоординированной работы мультидисциплинарной команды специалистов (педиатра, невролога, ортопеда, эндокринолога, офтальмолога, оториноларинголога и учителя-дефектолога) и законных представителей детей.

На начальном этапе работы в рамках коммуникативной абилитации проводится медико-психолого-педагогическая диагностика, которая состоит не только в определении уровня сформированности коммуникативых, лингвистических, двигательных, когнитивных и психосоциальных возможностей и потребностей детей, но и в оценке болевого, судорожного и иных патологических симптомов и синдромов, учет которых влияет на оптимальное физическое состояние и включение в коммуникативное взаимодействие.

Следующим этапом коммуникативной абилитации является разработка учителем-дефектологом индивидуальной программы по формированию коммуникативных умений у детей с ТМНР раннего возраста, в рамках которой определяется (совместно с лечащим врачом) частота и продолжительность коррекционных занятий, разрабатываются перспективное и календарно-тематическое планирование работы, сценарии коррекционных занятий, отслеживается и оценивается эффективность ее содержания, определяются

направления для взаимодействия с законными представителями ребенка с целью проведения дальнейшей работы вне учреждения здравоохранения. Кроме этого, учитель-дефектолог планирует и осуществляет взаимодействие и координацию между всеми сотрудниками, обучает медицинских работников коммуникативному взаимодействию с ребенком с использованием тех средств, которые отвечают его особым образовательным потребностям.

Как было отмечено выше, общение детей с ТМНР раннего возраста, находящихся под паллиативным наблюдением, при помощи устной речи затруднено или невозможно. В этой связи «обходным путем» может стать постоянное или временное использование средств альтернативной и дополнительной коммуникации – реакций на вегетативной основе, мимики, жестов, взгляда, предметов, графических изображений и технических устройств [2].

Следует отметить, что оказание ранней комплексной помощи детям с ТМНР раннего возраста в условиях паллиативной медицинской помощи и проведение систематических междисциплинарных мероприятий, включающих разработку индивидульных программ коммуникативной абилитации, подбор и адаптацию средств альтернативной и дополнительной коммуникации, обучение медицинских работников и законных представителей, значительно повысят качество жизни всех участников коммуникативного взаимодействия. В настоящий момент в рамках нашего исследования проводится медико-психолого-педагогическая диагностика 12 детей, определяются их физиологические, физические, умственные и другие возможности, а также особые образовательные потребности в области овладения коммуникативными умениями.

Список использованных источников

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5 : Основы дефектологии. – 369 с.

2. Сороко, Е. Н. Современные подходы к обучению коммуникации детей с особенностями психофизического развития, имеющих нарушения навыков вербального общения / Е. Н. Сороко // Специальное образование. – 2018. – № 2. – С. 134–146.

УДК 367.37

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛОГОПЕДА И УЧИТЕЛЯ В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ 4 КЛАССОВ

В.С. Васильева
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (Волгоград)
Научный руководитель – Е.П. Фуреева, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В данной статье рассмотрен вопрос взаимодействия учителя-логопеда и учителя начальных классов в совместной работе над речевыми нарушениями. Представлено практическое исследование учащихся 4 классов, на основе анализа письменных работ.

Ключевые слова: учитель-логопед; учитель начальных классов; школьники; коррекция; нарушение письменной речи.

INTERACTION BETWEEN A SPEECH THERAPIST AND A TEACHER IN CORRECTING SPEECH IN 4TH GRADE STUDENTS

V. Vasileva

Abstract. This article examines the issue of interaction between a speech therapist and primary school teacher in joint work on speech disorders. A practical study of 4TH grade students is presented, based on the analysis of written work.

Keywords: speech therapist; primary school teacher; schoolchildren; correction; written speech disorder.

Проверяя письменные работы, учитель не знает, какие ошибки являются специфическими и относит их к причинам школьной неуспеваемости детей или некачественного обучения. Выделение специфических ошибок при письме, как вида речевого нарушения у детей и разработка специальных логопедических технологий коррекции, осуществилось благодаря ученым И. Н. Садовниковой [7], Е. А. Логиновой [4], О. В. Елецкой [2; 3], Е. В. Меттус [5]. Несформированные навыки письма обусловлены не только некачественным образованием, но и задержкой психической функции учащихся [6].

Симптоматика данных нарушений у учащихся начальных классов носит многообразный характер, признаками являются: трудности освоения и применения правил правописания, особенно лексического, пунктуационного и синтаксического раздела, что проявляется в большом количестве специфических ошибок на письме [1].

В начале нашего практического исследования был организован констатирующий этап эксперимента, целью которого, сбор данных и анализ письменных работ учеников 4 класса.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе государственного казенного общеобразовательного учреждения «Волгоградская школа дифференцированного обучения», с учащимися 4 «Б» класса (9–11 лет) с нарушениями письменной речи.

Система взаимодействия учителя-логопеда и учителя начальных классов состоит из 3 этапов:

Диагностический. На данном этапе проводится анализ письменных работ, определяется состояние звукопроизношения, языкового анализа и синтеза, языковых представлений; фонематического восприятия. Также выявляются индивидуальные особенности таких психических процессов, как память, мышление, внимание.

Подготовительный. В его рамках уточняются созданные в процессе обучения предпосылки овладения орфографией (зрительное восприятие, оптико-пространственные представления). Проводится работа по развитию таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, сопоставление; по развитию внимания, памяти; по коррекции почерка (упражнения, направленные на развитие мелкой моторики).

Коррекционный. Осуществляется разработка системы работы по коррекции письменных нарушений учащихся 4 классов при взаимодействии логопеда и учителя.

В исследовании применили анализ письменных работ: слуховые диктанты. Нами выбран данный вид письменных работ, так как именно диктант отражает специфику: разная степень контроля и самоконтроля на письме, различные требования к темпо-ритмическим характеристикам письма, но самое главное, проследить контроль усвоения звуко-буквенных отношений, связь между зрительным и звуковым образом слов и словосочетаний и орфографии учащихся.

Оценивались следующие специфические ошибки письма, при проверке письменных работ учащихся 4 класса:

– ошибки фонематического восприятия (замена), которые включают в себя: звонкие-глухие; свистящие-шипящие; сонорные; аффрикаты; твердые-мягкие (1 способ гл. 2 ряда, 2 способ ь);

– ошибки звукового анализа, включающие: гласные; пропуски; вставки; повтор; перестановки; недописание;

– оптико-пространственные и кинетические ошибки, лексические ошибки;

– ошибки грамматического оформления: границы предложений; пропуски слова; вставки слова; повтор слова; слияние слова; разрыв слова; слияние предлога; согласование; управление.

– орфографические ошибки.

Мы провели констатирующий этап эксперимент по выявлению ошибок в письменных работах учащихся 4 классов. В эксперименте приняли участие учащиеся 4 «Б» класса – 10 человек.

Для исследования был подобран слуховой диктант И. Н. Садовникова «На охоту» [6]: *«Утром я с ружьём и с собакой отправился в рощу. Стояла чудная тишина. За сто шагов было слышно, как белка прыгала по сухим сучкам. Воздух*

свежий, пахучий приятно щипал глаза и щёки. Тонкая паутина вытягивалась по воздуху. Это знак тёплой погоды».

Критерии оценки уровня письменной речи школьников следующие:

– высокий уровень – ошибок нет, оценка «отлично»;
– высокий уровень – 1–2 ошибки, оценка «хорошо»;
– средний уровень – 3–6 ошибок, оценка «удовлетворительно»;
– низкий уровень – более 6 ошибок, оценка «неудовлетворительно».

Итоговые данные, полученные по результатам констатирующего этапа эксперимента, в целом 25 % учащихся написали диктант на «отлично», не совершили ни одной ошибки. Состояние фонематического слуха и восприятия, звукового анализа, грамматического и орфографического оформления в норме. У 35 % учащихся ошибок языкового анализа и синтеза меньше, а орфографических ошибок больше. Ошибки в написании ЖИ-ШИ (тишена), пишут так, как слышат, совершая орфографические ошибки (рощю, чюдная, поутина). 40 % учащихся среди общего количества нарушений самыми распространенными были ошибки фонематического восприятия, обусловленные недоразвитием фонематического слуха. Это были смешения и замены букв, обозначающие звонкие/глухие звуки, твердые/мягкие звуки, свистящие/шипящие звуки, сонорные звуки, гласные звуки. У одного ребенка было отмечено оптико-пространственные ошибки: забывание буквы, недописывание или лишние элементы буквы.

После проведения первичной диагностики, мы делаем вывод, такое количество ошибок обусловлено тем, что при письме по слуху исключено использование опорных анализаторных систем. Отсутствует зрительный контроль, затруднено уточнение звукового состава слов из-за нарушения проговаривания и недоразвития фонематических процессов, при данном виде письма у ученика нет возможности подобрать более легкое по звуковому составу слово.

Таким образом, на формирующем этапе эксперимента нами была организована система работы по коррекции письменных нарушений учащихся 4 классов при взаимодействии логопеда и учителя.

На этапе формирующего эксперимента нами было разработано:

1) вопросник «Выявление потребности ребенка в учебном времени»;
2) «Анкета для учителя начальных классов»;
3) «Памятка для учителя».

Эффективность данной системы работы по организации коррекции письменной речи при взаимодействии логопеда и учителя мы определили по положительной динамике успеваемости учащихся 4 класса.

Данные по результатам контрольного эксперимента, показали, что 40 % учащихся написали диктант на «удовлетворительно», так как присутствуют ошибки фонематического восприятия, оптико-пространственные и кинетические, а также орфографические ошибки на письме. 60 % учащихся написали диктант на «отлично» не совершив ошибок.

В ходе контрольного этапа эксперимента мы делаем вывод, что во время совместной логопедической работой учителя-логопеда и учителя начальных классов учащиеся повысили навык письма.

Список использованных источников

1. Агрис, А. Р. Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция : науч. моногр. / А. Р. Агрис, А. А. Алмазова, Т. А. Алтухова ; под ред. О. А. Величенковой. – М. : ЛОГОМАГ, 2018. – 372 с.

2. Елецкая, О. В Проявление дисграфических и дизорфографических нарушений письма у учащихся средних и старших классов общеобразовательной школы / О. В. Елецкая, Е. А. Логинова // Практическая психология и логопедия. – 2005. – № 1. – С. 54–58.

3. Елецкая, О. В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская ; под ред. О.В. Защиринской. – СПб : Речь, 2006. – 176 с.

4. Логинова, Е. А. Научные подходы формирования орфографических навыков у школьников / Е. А. Логинова, О. В. Елецкая. – СПб : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. – 2006. – 192 с.

5. Меттус, Е. В. Логопедическая работа со школьниками (1–5 класс) / Е. В. Меттус, А. В. Литвиной, О. С. Турта. – СПб. : КАРО. – 2014. – 108 с.

6. Поваляева, М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляевой. – Ростов-н/Д : Феникс, 2008. – 448 с.

7. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – М. : Владос, 1997. – 184 с.

УДК 376.1

РОЛЬ СТУДЕНТА-НАСТАВНИКА В РАЗВИТИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

М.М. Васильева
Государственный социально-гуманитарный университет (Коломна)
Научный руководитель – О.А. Погодина, канд. филос. наук, доцент

Аннотация. В последние десять лет инклюзия стала ключевым направлением в образовании, обеспечивая равный доступ к обучению для всех учащихся, независимо от их индивидуальных особенностей. В этом контексте наставничество в студенческом сообществе приобретает особую значимость. В статье рассматривается роль студента-наставника в создании инклюзивного образовательного пространства, их ключевая роль создании равноправной и доступной образовательной среды, требующей совместных усилий всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: наставничество; инклюзивное образовательное пространство; студент-наставник.

THE ROLE OF THE STUDENT MENTOR IN THE DEVELOPMENT OF AN INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE

M. Vasilyeva

Abstract. In the last ten years, inclusion has become a key focus in education, ensuring equal access to learning for all students, regardless of their individual characteristics. In this context, mentoring in the student community becomes particularly important. The article examines the role of a student mentor in creating an inclusive educational space, and their key role is to create an equal and accessible educational environment that requires the joint efforts of all participants in the educational process.

Keywords: mentoring; inclusive educational space; student mentor.

В последнее десятилетие инклюзия стала важным направлением в системе современного образования, направленным на обеспечение равного доступа к обучению для всех обучающихся, независимо от их индивидуальных особенностей и потребностей, охватывая все ступени образования. В этом контексте особую значимость приобретает наставничество, которое становится важным инструментом, способствующим успешной интеграции обучающихся с различными способностями в образовательный процесс.

Для понимания сущности наставничества обратимся к словарям. Так, согласно педагогическому словарю, «наставничество – это процесс передачи опыта и знаний от старших к младшим членам общества, форма взаимодействия между учителем и учеником» [4]. Также наставничество выступает в форме воспитания

и профессиональной подготовки, осуществляемой старшим поколением по отношению к младшим [3]. В том числе наставничество определяется универсальной технологией передачи опыта и знаний, формирования навыков, компетенций через неформальное взаимообогащающее общение, которое основано на доверии и партнерстве [1]. Таким образом, наставничество – это форма благоприятного взаимодействия, основанная на передаче некоего опыта и знаний от наставника к подопечному. Наставничество в сфере инклюзивного пространства носит схожий характер, обеспечивая социально-воспитательное и учебно-методическое сопровождение. Следовательно, наставники становятся связующим звеном между воспитателями и воспитанниками, педагогами и учениками, преподавателями и студентами, способствуя более глубокому пониманию потребностей каждого учащегося и адаптации образовательных подходов.

Однако возникает проблема выбора кандидатов на роль наставника. Предлагаем рассмотреть решение данного вопроса в контексте СПО и ВУЗ. Нами было отмечено, что чаще всего наставниками выступают достаточно взрослые и бесспорно опытные преподаватели, некоторые из которых сталкиваются с трудностями налаживания контакта со студентами. Это явление может обуславливаться рядом причин таких как: особенности личности как преподавателя, так и студента (застенчивость, замкнутость, напористость), стиль общения, смысловой барьер, разница в возрасте [2]. Особенность заключается в том, что при взаимодействии с преподавателем, подопечный неосознанно берет во внимание опыт, возраст, авторитет более взрослого человека, относясь к нему как к наставителю и выстраивая сугубо уважительно-официальные отношения. При этом, взаимодействуя со сверстником или с человеком немного старше, подопечный чувствует себя более раскованным, проявляя больше доверия и понимания. Однако, важно отметить, что не стоит обязанности наставника полностью возлагать на студента, лучше выделить ему часть, связанную с конкретным взаимодействием с подопечным.

Далее предлагаем обратиться к понятию инклюзивное образовательное пространство, в котором и происходит контакт между наставником и подопечным. Так, согласно В. В. Хитрюк и И. В. Симаевой, инклюзивное образовательное пространство – это «интегративная единица социального пространства, представленная системой структурных компонентов и блоков, определяющих специфику ее содержания, в которой в доступном для каждого участника формате реализуются образовательные и межличностные отношения, обеспечиваются возможности личностного и социального развития, социализации, саморазвития и самоизменения» [7, с. 32]. Конечно, ключевой фигурой инклюзивного образовательного пространства является педагог, который решает ряд профессиональных задач по обеспечению психологического комфорта в образовательном процессе для всех детей. Исходя из этого считаем необходимым осуществить наставническую деятельность в вузе при подготовке будущих педагогов.

Реализация всех аспектов инклюзивного образовательного пространства будет успешна благодаря студенту-наставнику, поскольку он может оказать

помощь в преодолении трудностей в учебе, проводя дополнительные занятия по разбору тем, давая возможность понять сильные и слабые стороны для достижения успеха, разрабатывая план по устранению пробелов в знаниях, также делясь своими методами обучения, создавая комфортную образовательную атмосферу. При этом студент-наставник может помочь подопечному в раскрытии творческих способностей, талантов, интересов, поддерживая стремления и стимулируя на развитие. Он может содействовать в принятии участия в встречах, конкурсах, помогая в поиске, заполнении заявки, составлении конкурсных работ и т.д. Студент-наставник становится связующим звеном между различными группами, способствуя формированию дружеских отношений и взаимопомощи, улучшая социальные навыки своего подопечного [6, с. 214]. Вдобавок, студент-наставник может выступать в роли информатора для преподавателей, предоставляя обратную связь о том, как организован учебный процесс и какие методы работают лучше всего для разных групп студентов. Так, например, в ГОУ ВО МО «ГСГУ» система наставничества «преподаватель-студент» носит организованный, системный характер, реализуясь в полной мере при подготовке и проведении инклюзивных праздников и событий с участием лиц с инвалидностью (студент-наставник помогает в организации волонтерского сопровождения мероприятия, координирует деятельность подопечных (студентов) в медиасопровождении, написании сценария и т.п.) [5, с.76].

Таким образом, студент-наставник – это обучающийся, который принимает на себя ответственность за поддержку других студентов, особенно тех, кто сталкивается с трудностями в обучении или социальной адаптации. Он играет ключевую роль в развитии инклюзивного образовательного пространства. Его поддержка, активное участие и готовность делиться знаниями способствует созданию более равноправной и доступной образовательной среды. Инклюзия – это не только задача преподавателей, но и вызов для самих студентов, которые могут внести значительный вклад в эту важную социальную практику. Формирование инклюзивного образовательного пространства требует совместных усилий всех участников процесса, и студенты-наставники являются важной частью этого процесса.

Список использованных источников

1. Глоссарий // МБОУ ДО ЦДО «Аэрокосмическая школа имени Героя Социалистического Труда Гупалова В.К.» – URL: https://aeroschool.siteedu.ru/media/sub/1278/documents/%D0%93%D0%BB%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B0%D1%80%D0%B8%D0%B9.pdf (дата обращения: 28.02.2025).

2. Кузнецова, Е. Е. Проблема общения преподавателя и студента в организации среднего профессионального образования / Е. Е. Кузнецова // Наука и практика в образовании. – 2021. – Вып. № 1. – С. 32–40.

3. Наставничество // Грамота. – URL: https://gramota.ru/poisk?query=%D0%BD%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B0%D0

%B2%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE&mode=slovari (дата обращения: 28.02.2025).

4. Педагогический терминологический словарь Наставничество // Академик. – URL: https://pedagogical_dictionary.academic.ru/2055/%D0%9D%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE (дата обращения: 28.02.2025).

5. Погодина, О. А. Организация и методическое обеспечение инклюзивных праздников для детей / О. А. Погодина // Педагогическое образование и наука. – 2024. – № 3. – С. 75–79.

6. Хайротдинова, Л. И. Наставничество как ключевой элемент инклюзивной практики в системе среднего профессионального образования / Л. И. Хайротдинова // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания : сб. тр. Всерос. науч.-практ. конф. – Чебоксары : Среда, 2023. – С. 213–215.

7. Хитрюк, В. В. Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-анализ / В. В. Хитрюк, И. Н. Симаева // Вестник Балтийского фед. ун-а им. И. Канта. – 2014. – № 5. – С. 31–39.

УДК 376:37.091.33

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ГРУППАХ ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ

Д.А. Вашкевич
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Е.А. Лемех, доктор пед. наук, доцент

Аннотация. В данной статье представлены подходы к проектированию образовательной среды в специальных группах центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации для воспитанников с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии, имеющих расстройство аутистического спектра. Определены принципы, применяемые при организации образовательной среды. Описаны специальные условия проектирования образовательной среды в специальных группах центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Ключевые слова: образовательная среда; дети с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии; расстройства аутистического спектра; принципы проектирования образовательной среды.

DESIGNING AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN SPECIAL GROUPS OF THE CENTER FOR CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL TRAINING AND REHABILITATION

D. Vashkevich

Abstract. This article presents approaches to the design of the educational environment in special groups of the center for correctional and developmental education and rehabilitation for pupils with severe, multiple disabilities in physical and (or) mental development, having an autism spectrum disorder. The principles applied in the organization of the educational environment are defined. Special conditions for designing an educational environment in special groups of the center for correctional and developmental education and rehabilitation are described.

Keywords: educational environment; children with severe, multiple impairments in physical and (or) mental development; autism spectrum disorders; principles of designing an educational environment.

Актуальность данного исследования определяется с одной стороны, необходимостью проектирования образовательной среды в условиях центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР) для

каждой конкретной категории детей с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии (далее – ТМНР), а с другой стороны, отсутствием методических разработок по такому проектированию.

ЦКРОиР в настоящее время относятся к учреждениям, обеспечивающим получение образования лиц с ТМНР. Основная цель образования данной категории детей – подготовка их к самостоятельной жизни, а также формирование у них ключевых жизненных компетенций.

Специфика организации образовательной среды в ЦКРОиР для детей с ТМНР определяется ее выраженной ориентацией на обеспечение каждому ребенку «своего места», где он будет принят таким, каков он есть, и сможет максимально раскрыть и реализовать свои потенциальные возможности.

Дети с ТМНР – категория детей, которые имеют два и более физических и (или) психических нарушения. Имеются существенные нарушения интеллектуальной и сенсорной сфер, коммуникации, моторики, поведения и деятельности. Все нарушения влияют на развитие не по отдельности, а в совокупности, тем самым образуя сложные сочетания.

Рассмотрим проектирование образовательной среды в ЦКРОиР на примере для лиц с ТМНР, имеющих умеренную интеллектуальную недостаточность и расстройство аутистического спектра (далее – РАС).

Образовательная среда является функциональной и пространственной интеграцией субъектов образования, между которыми формируются разноплановые взаимосвязи. «Специальные условия для детей с РАС это организация такой среды, в которой детям эмоционально и физически комфортно заниматься, а родителям – наблюдать за процессом обучения» [1, с. 186].

Образовательная среда в ЦКРОиР нуждается в специальной организации в соответствии с заданной образовательной целью. Организованная и продуманная образовательная среда обеспечивает более высокий учебно-воспитательный эффект, чем та, где информация представлена хаотично, эпизодично, без каких-либо акцентов.

Создание специальных образовательных условий для воспитанников с ТМНР, имеющих расстройство аутистического спектра, необходимо для их полноценного участия в жизни общества с максимальным учетом индивидуальных возможностей каждого ребенка с РАС [3, с. 83].

При организации образовательной среды для детей с расстройством аутистического спектра педагогам следует придерживаться особых требований.

В первую очередь, необходимо учитывать, что дети с РАС могут быть особенно чувствительны к различным сенсорным раздражителям. Поэтому важно создать комфортное пространство, в котором уровень всех возможных раздражителей будет минимизирован. Это включает в себя контроль за запахами, громкими звуками и яркими цветами, которые могут отвлекать или вызывать дискомфорт. Кроме того, ключевую роль играет освещение: использование приглушенного света может помочь снизить уровень стресса и создать более спокойную атмосферу. Важно, чтобы в поле зрения ребенка находилось

минимальное количество предметов, особенно движущихся объектов, которые могут отвлекать его внимание и вызывать тревогу.

При проектировании образовательной среды для воспитанников с ТМНР, имеющих РАС применяются следующие принципы:

– принцип визуализации: предусматривает использование зрительных стимулов (пиктограмм, надписей, картинок, расписаний) для улучшения запоминания, восприятия и понимания информации;

– принцип структурирования: предусматривает разделение пространства на зоны, которые непосредственно закреплены за определенными видами деятельности;

– принцип учета сенсорных особенностей: предусматривает диагностику сенсорной сферы для минимизирования действия раздражителей, а также для дополнительной сенсорной стимуляции.

Структурирование пространства является ключевым фактором в определении организации пространства и включает в себя его разделение на зоны, отражающие деятельность детей, такие как игровая зона, учебная зона, зона уединения и многое другое.

Предметное наполнение зон может быть следующим. Игровая зона – полифункциональный игровой материал – конструкторы, строительный материал, кубики; моделирующие отношения вне дома – муляжи диких и домашних животных, различные виды транспорта; моделирующие семейные отношения – куклы, мебель для кукол, наборы посуды. Учебная зона – цветные доски, цветные конструкторы, цветная мозаика и тактильные мешочки, используются для проектирования и демонстрации сенсорно-перцептивной области; объекты восприятия для разных путей развития, включая рисование пальцами, а также упражнения с песком, водой и другие упражнения. Зона уединения – личные предметы ребенка, а также маленькие предметы (прищепки, веревочки, мячики и др.) в так называемой «релаксационной корзине»; игры-манипуляции, клубочки, шнуровки, доска для рисования; пособия для развития эмоциональной сферы (карточки с изображением эмоций, кубик настроения). Зона сенсорного развития – маты, коврики, сухой бассейн, подвижные модули, игрушки (звучащие игрушки, игрушки-заместители, мозаика, рамки- вкладыши, шнуровки, шашки, игры-вкладыши), набор твердых и жидких колес с узорами, игры: «Золушка», «Прищепки», «Собери бусы», «Клубочки», «Собери картинку» и др.

Изменение окружающей среды, предметов и места постепенно обеспечивает отделение детей от окружающей среды. Важно наличие личного и постоянного места, которое помечено картинкой, цветом или именем ребенка. Важно присутствие визуальных границ для того, чтобы ребенок мог понять назначение каждой области в помещении и понять, почему они там находятся, а также четкие границы, которые позволяют представить ребенку любую визуальную информацию.

Образовательная среда для детей с ТМНР, имеющих РАС должна быть адаптирована к их специфическим потребностям и особенностям, чтобы максимально обеспечить их развитие и обучение. Например, оборудование зоны

отдыха, или «уголка уединения» является обязательным. Так как, именно здесь ребенок может уединиться и спокойно снизить уровень стресса, когда возникает сенсорная перегрузка. Зона должна быть четко обозначена и отделена от учебных зон, чтобы ребенок мог легко найти ее и использовать в качестве ориентира.

Важным является соблюдение правил проектирования среды. Учебная зона и зона отдыха не должны пересекаться. Каждая из них должна быть подкреплена сигнальной опорой, обозначена пиктограммой или картинкой, для того чтобы ребенку было легче ориентироваться и без внешней помощи организовать свою деятельность [2, с. 31].

Пространство ребенка нужно сделать индивидуализированным, то есть включить те предметы, которые важны и интересны для ребенка, а также не перенасыщать его лишними предметами. Кроме того, интерьер должен быть привлекательным и стимулирующим, но не отвлекающим. Предлагается использовать дополнительные визуальные материалы, такие как информационные таблички, пиктограммы, фотографии, иллюстрации правил поведения и т.п.

Большое значение для детей с ТМНР, имеющих РАС имеет организация времени. Работа в этом направлении включает упорядочивание режима дня и составления расписания занятий. Оптимизация распорядка дня достигается за счет наглядной визуализации и наглядной демонстрации. Визуализация предполагает использование карточек или фотографий, на которых изображены события дня, записанные человеком, использующим карту или фотографию.

Важно отметить, что создание специальных условий при проектировании образовательной среды в группе ЦКРОиР, должно быть организованно таким образом, чтобы среда была адаптирована к возможностям воспитанников и обучение было предсказуемым и последовательным.

Таким образом, создание адаптивной образовательной среды позволит уменьшить «поведенческие» проблемы ребенка с особенностями в развитии и поможет ему приспособиться к социальным правилам, распорядку дня, сенсорным раздражителям, которые окружают нас в обыденной жизни. Образовательная среда – это именно та среда, в которой сенсорные особенности ребенка с РАС находят понимание и поддержку.

Список использованных источников

1. Камнева, О. А. Организация специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра при подготовке к школе / О. А. Камнева, Ю. В. Правдина // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 4. – С. 185–188.

2. Лемех, Е. А. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов : учеб.-метод. пособие : в 3 ч. / Е. А. Лемех, С. Н. Феклистова, И. К. Русакович. – Минск : БГПУ, 2018. – 112 с. – Ч. 1.

3. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : пособие для педагогов и родителей / С. Е. Гайдукевич [и др.] ; науч. ред. С. Е. Гайдукевич. – Минск : БГПУ, 2007. – 144 с.

УДК 376

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

В.А. Вилкова
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (Волгоград)
Научные руководители – А.Р. Калашникова, канд. филол. наук, доцент,
Т.В. Варфоломеева, канд. социол. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматривается интегрированный подход к коррекции дисграфии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в образовательных учреждениях. Описываются основные методы и техники, направленные на развитие речевых и письменных навыков у детей. Подчеркивается важность взаимодействия различных специалистов, таких как логопеды, психологи и педагоги, а также активное участие родителей в коррекционном процессе. Рассматриваются игровые методы и современные технологии как ключевые элементы, способствующие созданию комфортной атмосферы для обучения и повышению мотивации детей. Даны рекомендации по индивидуализации обучения и вовлечению родителей в процесс коррекции дисграфии.

Ключевые слова: дисграфия; интегрированный подход; тяжелые нарушения речи; коррекционная работа; игровые методы; индивидуализация обучения; вовлечение родителей.

INTEGRATED APPROACH TO CORRECTING DYSGRAPHIA IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

V. Vilkova

Abstract. The article discusses the integrated approach to correcting dysgraphia in primary school students with severe speech disorders in educational institutions. It describes the main methods and techniques aimed at developing speech and writing skills in children. The importance of collaboration among various specialists, such as speech therapists, psychologists, and educators, as well as the active involvement of parents in the correction process, is emphasized. Play-based methods and modern technologies are considered key elements that contribute to creating a comfortable learning environment and enhancing children's motivation. Recommendations for individualizing instruction and involving parents in the dysgraphia correction process are provided.

Keywords: dysgraphia; integrated approach; severe speech disorders; correctional work; play-based methods; individualization of instruction; parental involvement.

Дисграфия – это специфическое нарушение письма, которое проявляется в трудностях с графическим воспроизведением звуковой речи. У младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) дисграфия может быть особенно выраженной, что затрудняет их обучение и социализацию. В связи с этим, актуальным становится применение интегрированного подхода к коррекции дисграфии, который сочетает в себе различные методы и техники, направленные на развитие речевых и письменных навыков у детей [2, с. 4].

Интегрированный подход подразумевает взаимодействие различных специалистов: логопедов, психологов, педагогов и родителей. Это сотрудничество позволяет создать комплексную программу коррекции, учитывающую индивидуальные особенности каждого ребенка. Важно, чтобы все участники образовательного процесса были вовлечены в работу и имели четкое представление о целях и задачах коррекционной работы [3, с. 24].

Одним из ключевых аспектов интегрированного подхода является использование игровых методов и технологий. Игровая деятельность способствует созданию комфортной и непринужденной атмосферы, что особенно важно для детей с ТНР, которые могут испытывать страх и неуверенность в своих силах. Игры, направленные на развитие фонематического слуха, мелкой моторики и координации движений, помогают детям не только улучшить свои навыки письма, но и повысить общую мотивацию к обучению [5, с. 91].

Кроме того, интегрированный подход включает в себя использование современных технологий. Например, применение компьютерных программ и приложений для коррекции дисграфии позволяет сделать процесс обучения более увлекательным и интерактивным. Дети могут работать с заданиями в удобном для них темпе, что способствует лучшему усвоению материала и снижению уровня тревожности [4, с. 59].

Важным элементом коррекционной работы является индивидуализация обучения. Каждый ребенок с дисграфией имеет свои уникальные трудности и потребности, поэтому важно разрабатывать индивидуальные планы коррекции, которые будут учитывать эти особенности. Это может включать в себя специальные упражнения, адаптированные задания и использование различных материалов, которые помогут ребенку лучше понять и освоить навыки письма [1, с. 45].

Не менее значимым является и вовлечение родителей в процесс коррекции дисграфии. Родители могут стать активными участниками коррекционной работы, поддерживая и мотивируя своих детей. Проведение семинаров и консультаций для родителей поможет им лучше понять, как они могут помочь своим детям в домашних условиях, а также как создать благоприятную атмосферу для обучения.

Таким образом, интегрированный подход к коррекции дисграфии у младших школьников с ТНР в образовательных учреждениях представляет собой комплексный и многоуровневый процесс, который требует взаимодействия различных специалистов и активного участия родителей. Использование игровых

методов, современных технологий и индивидуализированного подхода позволяет создать эффективную коррекционную программу, способствующую развитию речевых и письменных навыков у детей, а также их социальной адаптации и успешной интеграции в образовательный процесс [6, с. 56].

Список использованных источников

1. Венедиктова, Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Л. В. Венедиктова. – СПб. : СОЮЗ, 2003. – 203 с.
2. Винарская, Е. Н. Дисграфия / Е. Н. Винарская. – М. : АСТ ; Астрель Хранитель, 2006. – 141 с.
3. Парамонова, Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика и коррекция / Л. Г. Парамонова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128 с.
4. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи у младших школьников и пути их преодоления / И. Н. Садовникова. – М. : АСТ, 1995. – 293 с.
5. Чиркина, Г. В. Дети с тяжелыми нарушениями речи / Г. В. Чиркина. – М. : АРКТИ, 1969. – 240 с.
6. Яковлева, Н. Н. Коррекция нарушений письменной речи : учеб.-метод. пособие / Под ред. Н. Н. Яковлевой. – СПб. : СПбАППО, 2004. – 172 с.

УДК 376.37

ИГРЫ-ДРАМАТИЗАЦИИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

А.Е. Войтик
Белорусский государственный педагогический университет
имени М. Танка (Минск)
Научный руководитель – О.Л. Сапогова

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ специфики просодической стороны речи у детей при дизартрии. Описаны преимущества использования игр-драматизаций для коррекции просодической стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией. Даны методические рекомендации по их использованию на коррекционных занятиях.

Ключевые слова: просодическая сторона речи; коррекция; игры-драматизации; дошкольный возраст; дизартрия.

DRAMATIZATION GAMES AS AN EFFECTIVE MEANS OF CORRECTING THE PROSODIC SIDE OF SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSARTHRIA

A. Voitik

Abstract. The article presents theoretical aspects that reveal the essence of dramatization games, the main types. The advantages of using dramatization games to correct the prosodic side of speech in preschool children with dysarthria are described. Methodological recommendations on their use in remedial classes are given.

Keywords: prosodic side of speech; correction; dramatization games; preschool age; dysarthria.

На протяжении долгого времени дизартрия как речевое нарушение рассматривалось такими авторами как Е. Ф. Архипова [2], Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова [3] и другими. Отличительной особенностью дизартрии как нарушения речи является недостаточная сформированность всех компонентов просодической стороны речи [2]. Архипова Е. Ф. определяет просодическую сторону речи как способность эмоционально воздействовать на собеседника в процессе коммуникации, используя различные средства выразительности в речи [2]. К компонентам просодической стороны речи относятся: темпо-ритмическая организация речи, высота, сила голоса, мелодика, речевое дыхание, интонация, логическое ударение, полётность голоса, смысловая пауза, дикция [2].

Архипова Е. Ф. [2], Лопатина Л. В. [4], Мастюкова Е. М. [5] определяют следующие нарушения просодической стороны речи, характерные для детей

с дизартрией: трудности в дифференциации и воспроизведении высказываний с различной интонацией (затруднение вызывают вопросительная и восклицательная интонация), затруднения модуляции голоса по высоте и силе, ускоренный или, наоборот, замедленный темп речи, недоступность переноса логического ударения во фразах, аритмичное дыхание.

На данный момент актуальной проблемой является методическая разработка материалов для эффективного осуществления коррекционно-развивающей работы с детьми с дизартрией. Подобранный материал не всегда может замотивировать ребенка.

У детей дошкольного возраста ведущим видом деятельностью является игра. В процессе игры раскрываются личностные проявления каждого ребенка, формируются способы социального поведения, совершенствуются речевые, коммуникативные навыки, а также навыки свободного творчества в коллективе.

Для коррекции просодической стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией Л. В. Лопатина [4], Е. М. Мастюкова [5] предлагают использование игр-драматизаций.

Л. В. Артёмова описывает игры-драматизации как деятельность, включающую возможность воспроизводить определенный сюжет при наличии системы ролей и дополнительной атрибутики: пальчиковых фигур, кукл «бибабо» или сооруженных из подручных средств предметов для драматизации [1].

По своей сущности игры-драматизации похожи на сюжетно-ролевые игры. В отличие от сюжетно-ролевых, игры-драматизации имеют свою четкую структуру, а также заранее заготовленный сюжет (по мотивам сказок, стихотворений). Несмотря на то, что сюжет и роли заготовлены заранее, действия участников игры имеют творческий характер с активным включением воображения, что проявляется в свободном выборе и использовании средств выразительности: мимики, интонации. Так как интонация является компонентом просодической стороны речи, уместно и необходимо включать игры-драматизации в коррекционно-развивающую работу с детьми дошкольного возраста с дизартрией [1; 6].

Игры-драматизации имеют ряд характерных преимуществ, способствующих активному включению их в коррекционно-развивающий процесс.

1. Повышение мотивации. Игры-драматизации легко увлекают детей дошкольного возраста, так как игра является ведущим видом деятельности для детей данного возраста.

2. Развитие творческих способностей. В процессе реализации игр-драматизаций дети совершенствуют умения креативно и нестандартно мыслить с целью изображения определенного сказочного героя и точного выражения его характерных черт во время проигрывания сюжета.

3. Развитие интонационной выразительности. Каждый человек обладает своими уникальными качествами, которые выражаются в индивидуальном способе самовыражения не только на невербальном уровне (мимика, жесты, движения), но и на вербальном. Это проявляется в способности выражать свои мысли, используя различные средства интонационной выразительности: силу и высоту голоса, тембральную окраску, логическое ударение и т.д.

4. Развитие эмоциональной выразительности.

Игры-драматизации способствуют активному усвоению любого эмоционального состояния. В течение одной драматизации ребенок, изображающий героя, может переживать различный спектр эмоций: от глубокой грусти до яркой радости, от страшной злости до неожиданного удивления, используя средства интонационной выразительности на вербальном уровне.

Таким образом, игры-драматизации имеют значительное преимущество для включения их в коррекционно-развивающую работу над просодической стороной речи.

Перед началом использования определенной игры-драматизации следует руководствоваться следующими методическими рекомендациями.

1. Учитывайте индивидуальные и возрастные особенности ребенка дошкольного возраста с дизартрией. Для этого следует детально проанализировать выбранный сюжет, а также речевой материал, так как многие тексты сказки требуют адаптации и модификации с учетом особых потребностей ребенка с нарушением речи.

2. Учитывайте взаимосвязь компонентов просодической стороны речи, так как во время проигрывания одного сюжета можно проработать несколько показателей просодики. Например, во время разыгрывания диалога из сказки «Три медведя» можно совершенствовать умения тембрально изменять голоса героев, а также голосом выделять необходимое слово во фразе (логическое ударение).

3. Продумывайте виды помощи перед началом использования той или иной игры-драматизации. Во время разыгрывания сюжета дети дошкольного возраста с дизартрией могут столкнуться со значительными трудностями. Важно своевременно и качественно оказать обучающую (включение демонстрации образца, проговаривания реплики, совместное проговаривание), направляющую (с помощью уточняющего вопроса), стимулирующую (в виде похвалы, одобрения) помощи.

4. Заранее продумайте форму коррекционного занятия, в которое будет включаться игра-драматизация. Чаще всего игра-драматизация включается в групповые, подгрупповые занятия, но также игры-драматизации можно использовать на индивидуальном занятии.

5. Разыгрывание сюжета должно сопровождаться использованием различных атрибутов. Необязательно использовать дорогостоящие пальчиковые фигуры или специальные куклы «бибабо». Используя креативное мышление и творческий подход, можно своими руками сделать из подручных средств необходимые предметы и объекты.

Разработка игр-драматизаций является достаточно затратным по времени и ресурсам видом деятельности, но положительные эмоции на занятии, заинтересованность и активность детей, системность и комплексность в развитии многих как речевых, так и неречевых процессов способствуют качественной организации и реализации коррекции, а также получению хороших результатов.

Список использованных источников

1. Артёмова, Л. В. Театрализованные игры дошкольников : кн. для воспитателя дет. сада / Л. В. Артёмова. – М. : Просвещение, 1991. – 127 с.

2. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учеб. пособие для студ. вузов / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ, 2008. – 319 с.

3. Белякова, Л. И. Логопедия. Дизартрия : учеб. пособие для вузов / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. – М. : ВЛАДОС, 2009. – 287 с.

4. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошокльного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами : учеб. пособие / Л. В. Лопатина. –СПб. : Союз, 2005. – 192 с.

5. Мастюкова, Е. М. Нарушения речи у детей с детским церебральным параличом : кн. для логопеда / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. – М. : Просвещение, 1985. – 170 с.

6. Чернокова, Т. Е. Формирование коммуникативных способностей у детей 5–6 лет посредством игр-драматизаций / Т. Е. Чернокова, Т. В. Северьянова // Теория и практика образования. – № 8. – 2016. – С. 44–51.

УДК 376.37

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ АНТОНИМИЧЕСКИМ И СИНОНИМИЧЕСКИМ СЛОВАРЕМ ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

К.В. Гананайко, Н.В. Литвинко
Мозырский государственный педагогический университет
имени И.П. Шамякина (Мозырь)
Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В данной статье рассмотрены проявления типичных трудностей, возникающих при освоении антонимического и синонимического словаря у детей с общим недоразвитием речи, виды ошибок и обусловливающие их факторы. На основе обобщения данных различных исследований представлены ключевые направления коррекционно-развивающей работы по развитию словаря антонимов и синонимов у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста.
Ключевые слова: лексика; общее недоразвитие речи; синонимы; антонимы.

PECULIARITIES OF ANTONYMIC AND SYNONYMIC VOCABULARY ACQUISITION BY CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH OF PRESCHOOL AGE

K. Hananaika, N. Litvinka

Abstract. This article examines the manifestations of typical difficulties that arise in mastering the antonym and synonym vocabulary of children with general speech underdevelopment, types of errors and the factors that determine them. Based on the generalization of data from various studies, the key areas of correctional and developmental work on the development of a vocabulary of antonyms and synonyms in children with general speech underdevelopment of preschool age are presented.
Keywords: vocabulary; general underdevelopment of speech; synonyms; antonyms.

Общее недоразвитие речи характеризуется как комплексное нарушение, которое включает в себя недостаточность всех компонентов речевой системы: фонетики, лексики, грамматики. По данным ряда авторов (Б. М. Гриншпун, В. Н. Еремина, Н. С. Жукова, В. А. Ковшиков, И. Ю. Кондратенко Р. Е. Левина, Н. В. Серебрякова, Т. Б. Филичева, С. Н. Шаховская и др.) нарушение лексики у детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) может быть вызвано различными причинами: проблемы с восприятием и обработкой речевой информации, что затрудняет усвоение новых слов и их правильное использование; фонематическая недостаточность ограничивает ребенка в правильном усвоении и использовании лексики; неблагоприятная языковая среда и психологические

проблемы могут усугублять нарушение лексики. Анализ литературы позволил нам обобщить ряд особенностей речи детей с ОНР, обусловленных спецификой усвоения словаря: расхождение в объеме пассивного и активного словаря, бедность словаря (незнание детьми многих слов), ошибочное употребление слов, применение слов с чрезмерно общим значением, использование слова с привязкой к конкретной ситуации (ситуативный характер употребления слов), многочисленные замены (семантические и фонетические), трудности в образовании новых слов, в категоризации, классификации и обобщении слов. Специфической особенностью словаря при системных нарушениях речи являются трудности поиска нужного слова, он часто прерывается различными ассоциациями (смысловыми и звуковыми). Процесс актуализации пассивного словаря особенно затрагивает глаголы и прилагательные. Предикативный словарь детей дошкольного возраста с ОНР преимущественно состоит из слов, обозначающих действия, которые ребенок регулярно выполняет или наблюдает в своей повседневной жизни, глаголы тесно связаны с конкретными предметами и ситуациями. Отсутствие большого запаса глаголов ограничивает возможности детей описывать сложные действия, выражать свои мысли и чувства [2; 5; 6].

Нарушения развития лексики у детей с ОНР проявляются и в более позднем формировании лексической системности, организации семантических полей, в качественном своеобразии этих процессов. Связано это, прежде всего, с бедностью смысловых ассоциаций, связей между словами. А. П. Клименко описывает три основные группы смысловых ассоциаций: синтагматические ассоциации, ассоциации парадигматического типа, тематические ассоциации. Синтагматические ассоциации входят со стимулом в одно словосочетание, например, ассоциации-существительные на стимул-прилагательное и наоборот; ассоциации-глаголы на стимул-существительное и наоборот; ассоциации-наречия на стимул-глагол. Ассоциации парадигматического типа – замены или подстановки слов-стимулов при их использовании в текстах, например, синонимические и антонимические ассоциации, входящие со стимулом в одну семантическую группу; ассоциации, составляющие со стимулами родовидовые отношения. Тематические ассоциации непосредственно не связаны грамматически со стимулом, но входят с ним в одно сообщение в рамках текста. Отмечается, что в 7 лет парадигматические ассоциации преобладают над синтагматическими. Однако это преобладание у детей с ОНР не является столь значительным, что указывает на задержку в развитии процесса выделения ядра и периферии семантического поля у детей. Следствием этого являются трудности у детей при подборе антонимов и синонимов к преобладающему большинству слов [3; 4].

Слова-антонимы относятся к одной части речи, являются одинаковыми в плане семантических признаков. Противопоставленными по значению могут быть существительные, значение которых включает какое-либо качество или отношение, качественные прилагательные, характеризующие пространственные, временные, оценочные признаки предметов и явлений, глаголы и наречия. В антонимические отношения вступают слова, характеризующие качественную или количественную, пространственную или временную противоположности;

противоположности явлений природы; контрастирующие понятия в области чувств, из области предметов и явлений, связанных с общественной деятельностью человека и т.д. [5].

Жукова Н. С, Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В., указывают на то, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня речевого развития при выполнении заданий на подбор антонимов отмечаются значительные трудности [2]. Вместо антонимов дети с ОНР подбирают слова, семантически близкие предполагаемому антониму той же части речи (день–вечер); слова, семантически близкие предполагаемому антониму, в том числе и антонимичные, но другой части речи (горе – весело); слова-стимулы с частицей не (брать – не брать); слова другой грамматическом категории. В процессе поиска подходящего по значению слова дети с ОНР часто сравнивают слова по несущественным, ситуативным признакам, что и приводит к ошибочным вариантам подбора слова-антонима. Подобные трудности, как отмечают исследователи, связаны с недостаточной активностью процессов поиска слов, ограниченным объемом словарного запаса, бедностью семантических полей, несформированностью антонимических рядов, преобладанием онтогенетически более ранних синтагматических ассоциаций над парадигматическими [5; 6].

Специфические трудности демонстрируют дети с ОНР и при овладении словарём синонимов. Среди типичных ошибок употребления слов близких по значению исследователи выделяют следующие: замена синонима словом из другой части речи (плакать–грустный), использование родственных слов или различных форм исходного слова (нежный–нежно), повторение исходного слова-стимула, (забавный–забавный), употребление вместо синонимов антонимов (веселый–грустный), использование семантически близких слов, часто ситуативно сходных, но не являющихся синонимами (бежать–идти быстро), отказ от ответов может быть обусловлен как низким уровнем лексического запаса, так и высоким уровнем тревожности.

Обобщение данных исследований позволяют отметить, что ошибочные варианты подбора синонимов детьми с ОНР связаны с недостаточной сформированностью лексико-грамматических категорий, семантических связей между словами разных частей речи; с недостаточным пониманием лексического значения слова, несовершенством процесса словообразования, трудностями в оперировании морфологическими категориями; проблемой в поиске лексических замен и недостаточным количеством знаний, трудностями в активизации лексики; непониманием семантических отношений между словами и трудностями в дифференциации противоположных значений; пониманием определенных аспектов значения слов, но не способностью выбрать лексическую единицу, которая бы полностью передавала значение исходного слова.

С учетом факта задержки в развитии парадигматических ассоциаций у детей с ОНР и несформированностью предпосылок овладения антонимическим и синонимическим словарем, содержание и методы коррекционно-развивающей работы имеют, на наш взгляд, следующую направленность: расширение словарного запаса детей за счет включения в него слов различных грамматических

категорий (существительных, прилагательных, глаголов, наречий); обучение детей группировке слов по общим семантическим признакам; обучение классификации значений слов, их сравнению; формирование словообразовательных умений; включение слова в антонимический (синонимический) ряд и исключение лишнего слова путем уточнения значений слов.

Проблема развития у детей с системными нарушениями речи способности подбирать антонимы и синонимы требует дальнейшего исследования возможностей коррекционно-развивающей работы по овладению детьми парадигматическими ассоциативными связями слов. Зикеев А. Г. отмечает, что для успешного формирования лексического запаса речи важен способ, с помощью которого раскрывается значение слова [3]. Работа над словом не ограничивается только лишь усвоением его значения, важно обучать детей устанавливать отношения между лексическими единицами языка, уделять особое внимание умению устанавливать связь между словами и употреблять их в предложениях.

Список использованных источников

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов : пособие-словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : УРСС, 2004 ; Калуга : ГУП Облиздат, 2004. – 569 с.

2. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : АРД ЛТД, 1998. – 320 с.

3. Зикеев, А. Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Г. Зикеев. – М. : Академия, 2002. – 176 с.

4. Клименко, А. П. Типы семантических отношений между стимулом и реакцией в свободном ассоциативном эксперименте / А. П. Клименко // Сб. статей к 90-летию А. Е. Супруна ; под ред. Е. Н. Руденко, А. А. Кожиновой. – Минск : РИВШ, 2018. – С. 104–110.

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

6. Спирова, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I–IV классы) ; Науч. исслед. ин-т дефектологии АПН СССР / Л. Ф. Спирова. – М. : Педагогика, 1980. – 192 с.

УДК 376.3

ОСОБЕННОСТИ ОТБОРА ИГРОВОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ СТИМУЛЯЦИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Д.В. Гейзерова
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Ишмуратова Е.М., канд. пед. наук

Аннотация. Статья посвящена важности подбора игрового материала для стимуляции речевого развития у детей раннего возраста, как с нормативным, так и с отклоняющимся темпом развития. Даны конкретные рекомендации по организации игровой среды и выбору игровых материалов. В статье рассматриваются принципы отбора игрового материала, описываются примеры игр и упражнений, стимулирующих развитие речи. Материал статьи применим как для специалистов, так и для родителей.

Ключевые слова: стимуляция речи; ранний возраст; игровой материал; доречевое развитие; коммуникативные навыки.

FEATURES OF SELECTION OF THE GAME MATERIAL FOR STIMULATION OF SPEECH IN TODDLERS

D. Gazerova

Abstract. The article is devoted to the importance of choosing game material to stimulate speech development in toddlers, both with a normative and deviating pace of development. Specific recommendations are given on the organization of the gaming environment and the choice of materials. The article discusses the principles of selection of game material, describes examples of games and exercises that stimulate the development of speech. The material of the article is applicable to both specialists and parents.

Keywords: speech stimulation; early age; game material; pre-speech development; communication skills.

Подбор игрового материала для стимуляции речи в раннем возрасте играет важную роль не только в развитии речи ребенка с фактором риска, но и для любого ребенка с нормативным темпом развития. Игровой материал обеспечивает ребенку мотивацию к взаимодействию со взрослым, формирует заинтересованность в образовательном процессе. Для повышения эффективности формирования коммуникативных навыков важно придерживаться определенных правил отбора игрового материала.

Занятия по стимуляции речи организуются в знакомой и комфортной среде для ребенка: минимальное количество визуальных и слуховых раздражителей;

спокойная цветовая гамма; мягкое освещение; минимальное количество декора. Не стоит выставлять игрушки и игровые материалы на видные места, это будет отвлекать ребенка от занятия и побуждать интерес к другим материалам. Не менее важно обеспечить комфортное положение ребенку во время занятия: удобная и соответствующая росту и возрасту ребенка мебель. Важно использовать мягкие, приятные на ощупь поверхности (коврики, подушки). Ребенку должно быть удобно сидеть или лежать, без напряжения и дискомфорта.

При нормативном развитии ребенка первые доречевые навыки появляются на первых 3 месяцах жизни ребенка – появление эмоционально-выразительных реакций. Далее на 3–6 месяцах появляются первые речевые реакции, гуление и, впоследствии, лепет [1, с. 35]. У детей с фактором риска в развитии этапы доречевого развития могут быть нарушены и отсрочены во времени.

При стимуляции речи у детей раннего возраста игровые материалы предполагают возможность использования их как на занятии специалистами, так и родителями в домашних условиях. Понятия «игрушка» и «игровой материал» не являются синонимичными. Понятие «игровой материал» является более обширным и включает в себя понятие «игрушка». Игровой материал – это предметы, которые используются с целью развития ребенка, которые включаются в игровые занятия. Это могут быть предметы быта, крупы, спортивное оборудование и т.п. Игрушка направлена прежде всего на развлечение ребенка. Игровой материал не только игрушки, но и упаковка для яиц, которые ребенок использует как сортер, или прищепки, на которых ребенок будет тренировать разные виды захватов. **Родители могут заменить игрушки и материалы, доступные логопеду, но отсутствующие дома,** успешно адаптировать многие упражнения, используя подручные средства. Например, **вместо набора карточек с картинками** можно использовать любые картинки из журналов, книг, вырезки из рекламных брошюр. Можно рисовать картинки вместе с ребенком. Можно использовать пробки от бутылок, камешки, пуговицы для создания собственных дидактических материалов. **Вместо специальных сортеров** подойдут коробочки с отверстиями, в которые можно бросать различные мелкие предметы (пуговицы, бусины, камешки). **Вместо игрушек** для развития **артикуляции** можно использовать обычные предметы: трубочки, воздушные шарики, пищалки. При адаптации важно сохранять суть игры и ее цель.

Для стимуляции речи можно использовать и игры без специального игрового материала. Например, **игры на коленях**. В игре **«Самолетик»** подбрасывание и ловля ребенка, сопровождаемое звуками «ж-ж-ж», «у-у-у», развивает вестибулярный аппарат, вызывает положительные эмоции, стимулирует гуление. Игра **«Лошадка»** включает в себя катание ребенка на коленях, имитируя езду на лошади, с использованием звукоподражаний «цок-цок», «и-го-го», развивает чувство ритма, стимулирует лепет. Можно использовать спортивное оборудование, например, фитболы, качели. Во время мягкого покачивания ребенка на фитболе происходит развитие вестибулярного аппарата, стимуляция расслабления или вызывание положительных эмоциональных реакций.

Можно использовать игры с бытовыми материалами. Например, игра с губками **«Моем посуду»** включает в себя имитацию мытья посуды с использованием губок. Развивает мелкую моторику, расширяет словарный запас (предметы быта, действия) с использованием звукоподражания «ш-ш-ш» (вода), «буль-буль».

Прежде всего, как указывалось ранее, цель занятий по стимуляции речи – заинтересовать ребенка. Для детей раннего возраста очень важно начинать стимуляцию речевого развития с включения игр и игрового материала для побуждения к звукоподражанию.

Важно иметь **игрушки с разными звуками:** погремушки, игрушки, издающие звуки животных. Игры с куклами, машинками, животными, сопровождаемые простыми звукоподражаниями, также стимулируют речь. Для побуждения звукоподражания у детей раннего возраста могут использоваться игры с животными («Звуки животных», «Угадай, кто это?», «Кто как говорит?», «Ферма»), игры с транспортом («Звуки машин», «Гараж») и другие.

При подборе материала учитываются различные критерии, такие как возраст, уровень развития, в том числе доречевого, особенности факторов риска в развитии или уже имеющиеся нарушения, личностные особенности каждого ребенка. Так же важно учитывать какие задачи в развитии малыша может решать данный игровой материал. Как отмечает О. Г. Приходько при подборе игрового материала важно учитывать следующие требования:

– безопасность и прочность самих игрушек и материалов, из которых они изготовлены, отсутствие острых и мелких деталей в них;

– яркость и привлекательность (внешний вид игрушек должен способствовать появлению эмоциональных и ориентировочных реакций);

– контрастность цвета;

– развивающий потенциал (игрушка должна стимулировать и развивать зрительные и слуховые ориентировочные реакции, а также двигательные функции – хватание, манипуляции) [2, с. 129–130].

Также при выборе игрового материала важно опираться на следующие принципы.

Учета индивидуальных интересов и возможностей ребенка. Игровой материал должен быть привлекательным по структуре, по цвету, по тематике, а также соответствовать его возрасту и уровню развития. Не стоит навязывать ребенку игрушку или материал, который ему не интересен или не понятен. Важно наблюдать за тем, что привлекает внимание ребенка, какие игрушки он предпочитает и какие действия ему интересны.

Доступности. Игровой материал должен быть доступен для ребенка, легко брать в руки, манипулировать им. Не стоит выбирать слишком сложные или хрупкие предметы.

Учета материальных ресурсов семьи и запроса родителей по развитию речи. Необходимо учитывать финансовые возможности семьи. Не всегда нужно покупать дорогие специализированные пособия. Многие эффективные игры и упражнения можно организовать с использованием подручных средств. Важно

также учитывать запрос родителей. Если родители обеспокоены бедностью словарного запаса, то акцент будет сделан на материалах, расширяющих словарный запас. Если проблема в звукопроизношении, то – на артикуляционных играх.

Деятельности. Игровой материал должен побуждать ребенка к активной деятельности. Материал должен быть таким, чтобы ребенок мог что-то делать с ним: собирать, разбирать, строить, перекладывать, сортировать, нанизывать, застегивать и т.д.

Концентричности. Материал должен предлагаться ребенку постепенно, начиная с самого простого с постепенным усложнением. Например, сначала можно использовать крупные кубики для строительства, а затем перейти к мелким. Постепенное усложнение предотвращает перегрузку ребенка.

Повторяемости. Игры и упражнения с одним и тем же игровым материалом следует повторять несколько раз. Повторение закрепляет полученные знания и навыки, помогает ребенку лучше усвоить информацию. Повторение может быть вариативным: можно менять условия игры, добавлять новые элементы, изменять игровой материал, но основная цель должна сохраняться.

Универсальности. Желательно, чтобы игровой материал мог использоваться для разных целей и в разных играх. Это повышает его эффективность и экономичность.

Подбор игрового материала – это творческий процесс, требующий индивидуального подхода к каждому ребенку и учета всех перечисленных принципов. Главное – создать такую игровую среду, которая будет стимулировать речевую активность и обеспечивать гармоничное речевое развитие.

Список использованных источников

1. Дроздова, Н. В. Онтогенез речевой деятельности : учеб.-метод. пособие / Н. В. Дроздова. – Минск : БГПУ, 2021. – 145 с.

2. Приходько, О. Г. Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям / О. Г. Приходько, О. В. Югова ; АНО «Совет по вопросам управления и развития». – М. : Деловые и юридические услуги «ЛексПраксис», 2015. – 116 с.

УДК 376.37

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.С. Говорова
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (Волгоград)
Научный руководитель –В.В. Семенова, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматривается логопедическая работа по коррекции оптической дисграфии у младших школьников с использованием изобразительной деятельности. Приводятся примеры занятий с рисованием, лепкой и аппликацией, которые улучшают навыки письма и повышают мотивацию детей.

Ключевые слова: логопедическая работа; оптическая дисграфия; изобразительная деятельность; мелкая моторика; развитие навыков письма.

SPEECH THERAPY WORK ON CORRECTION OF OPTICAL DYSGRAPHY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN BY MEANS OF ARTISTIC ACTIVITIES

E. Goworowa

Abstract. The article discusses speech therapy work on the correction of optical dysgraphia in primary school children using visual activities. Examples of classes with drawing, modeling and applique are given, which improve writing skills and increase children's motivation.

Keywords: speech therapy; optical dysgraphia; visual arts; fine motor skills; development of writing skills.

Оптическая дисграфия – одно из наиболее распространенных нарушений письма у младших школьников, проявляющееся в затруднениях с отображением звуков на письме и недостаточном усвоении графических форм букв. Эти проблемы могут значительно затруднять процесс обучения, влиять на успеваемость и формирование самооценки детей. Поэтому ранняя диагностика и эффективная коррекция данного расстройства являются ключевыми задачами логопедической работы.

Данная статья изучает логопедическую работу по коррекции оптической дисграфии у младших школьников с использованием изобразительной деятельности, рассматривает причины расстройства, задачи логопедического вмешательства и практические методы, применяемые в образовательном процессе.

Оптическая дисграфия связана с трудностями в узнаваемости и воспроизведении графических форм букв. Дети с данным расстройством часто путают похожие буквы и испытывают трудности с копированием текста, допуская

множество ошибок при написании. Эти проблемы возникают на фоне нормального развития интеллектуальных способностей и не связаны с недостатком знаний о правилах письма, что делает оптическую дисграфию особенно сложной для выявления и коррекции.

Обзор причин возникновения оптической дисграфии у детей свидетельствует о множестве факторов, влияющих на развитие данного расстройства.

1. Наследственность. Некоторые исследования показывают, что оптическая дисграфия может иметь генетическую предрасположенность. Дети из семей, где наблюдаются подобные нарушения, чаще страдают от дисграфии.

1. Развитие зрительно-пространственных навыков. Задержка в развитии зрительного восприятия и способности к анализу пространственных отношений может привести к трудностям в восприятии букв и символов. Это, в свою очередь, влияет на правильное написание и копирование текста.

2. Неравномерное развитие функций мозга. Одной из причин оптической дисграфии может быть дисфункция в области мозга, ответственной за зрительное восприятие и моторные координации.

3. Психоэмоциональные факторы. Стресс, тревожность и другие негативные эмоции могут также способствовать возникновению оптической дисграфии. Дети, испытывающие психологический дискомфорт, могут труднее сосредоточиться на письме и воспринимать задания.

Последствия оптической дисграфии оказывают влияние не только на учебный процесс, но и на социальную адаптацию младших школьников. Трудности в письме могут создавать барьеры в обучении, вызывая у детей чувство неуверенности и нежелания участвовать в образовательном процессе. Постоянные неудачи могут приводить к снижению самооценки и вызвать негативные эмоции, что в свою очередь затрудняет взаимодействие с одноклассниками и формирование дружеских отношений.

Изобразительная деятельность представляет собой процесс, в ходе которого создаются художественные произведения с использованием различных материалов и техник. Она включает в себя рисование, живопись, лепку, аппликацию, коллажирование и другие виды творческой работы. Это не только форма самовыражения, но и важный инструмент для развития различных навыков, в том числе тех, которые имеют первостепенное значение для коррекции оптической дисграфии.

Художественная деятельность оказывает значительное влияние на развитие мелкой моторики и зрительного восприятия ребенка. Мелкая моторика включает в себя тонкие движения рук и пальцев, которые, как известно, напрямую связаны с навыками письма. Практика изобразительной деятельности способствует укреплению мышц пальцев и улучшению координации движений. Занимаясь рисованием или лепкой, дети развивают их ловкость и точность, что абсолютно необходимо для написания букв.

Зрительное восприятие, в свою очередь, охватывает способности к распознаванию, различению и интерпретации визуальной информации. Художественные занятия способствуют развитию этих навыков, так как требуют

от детей обращать внимание на детали, понимать пропорции, формы и цвета. Правильное восприятие визуальной информации напрямую связано с усвоением графических форм букв, что критично для преодоления оптической дисграфии.

Применение изобразительной деятельности в коррекционных целях может включать в себя следующие задания.

1. Рисование букв. Задание на рисование букв в разных стилях и с использованием различных цветов. Это способствует лучшему запоминанию формы и направления написания каждой буквы, а также помогает преодолеть путаницу между похожими символами.

2. Лепка букв. Создание букв из пластилина или глины. Это задание не только развивает мелкую моторику, но и позволяет детям ощутить формы букв тактильно, что укрепляет их понимание графических символов.

3. Аппликация на тему букв. Дети могут создавать аппликации, составленные из различных материалов (бумага, ткань, природные материалы), формируя при этом буквы и слова. Это развивает креативность, а также помогает понять структуру слов.

4. Коллаж из изображений. Перед детьми ставится задача собрать коллаж, где каждое изображение будет соответствовать букве или звуку. Это способствует интеграции звукового и графического восприятия, улучшая связь между ними.

2. Рисование на асфальте. На таких занятиях дети могут рисовать буквы и слова, используя мел. Это передает им возможность свободного, радостного творчества, что создает более положительное отношение к письму.

Коррекция оптической дисграфии у младших школьников является важной задачей, требующей комплексного подхода и применения разнообразных методов. Включение рисования, лепки и других форм художественного самовыражения в процесс обучения позволяет значительно улучшить навыки письма и повысить мотивацию детей.

Список использованных источников

1. Максимишина, С. А. Логопедическая работа по коррекции оптической дисграфии у младших школьников / С. А. Максимишина // Молодой ученый. – 2017. – № 22. – С. 182–183.

2. Лебедева, Н. Н., Логопедическая работа по коррекции оптической дисграфии у младших школьников / Н. Н. Лебедева, Н. А. Руди // ББК У 43 К 906. – 2013. – С. 95.

УДК 376.42

ВКЛАД Е.К. ГРАЧЕВОЙ В РАЗВИТИЕ ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКИ

О.С. Гоцман
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – В.А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматривается вклад Е. К. Грачевой в развитие олигофренопедагогики. Приводятся данные опроса студентов Института инклюзивного образования, подтверждающие актуальность изучения ими педагогического наследия Е. К. Грачевой.

Ключевые слова: Е. К. Грачева; олигофренопедагогика; интеллектуальная недостаточность.

CONTRIBUTION OF E.K. GRACHEVA TO THE DEVELOPMENT OF OLIGOPHRENOPEDAGOGY

V. Gotsman

Abstract. The article examines the contribution of E. K. Gracheva to the development of oligophrenopedagogy. The data of a survey of students of the Institute of Inclusive Education are presented, confirming the relevance of their study of the pedagogical heritage of E.K. Gracheva.

Keywords: E. K. Gracheva; oligophrenopedagogy; intellectual disabilities.

По общему мнению разных специалистов в области истории коррекционной педагогики [2–5], Екатерина Константиновна Грачева, родившаяся в 1866 г. в Санкт-Петербурге, стала одним из самых ярких и выдающихся олигофренопедагогов в России. Основные сведения о жизни и деятельности Е. К. Грачевой приводятся в указанных выше источниках и работах самой Е. К. Грачевой [1].

С молодого возраста Е. К. Грачева была погружена в заботу о своем младшем брате Николае, который страдал от заболеваний, мешавших ему вести полноценную жизнь. Его тяжелое состояние и отсутствие специализированных учреждений для детей с подобными проблемами стали решающими факторами, побудившими Е. К. Грачеву посвятить свою жизнь помощи таким детям. Известный факт чудесного исцеления Николая не ослабил этого побуждения. В 1894 г. она приняла решение об основании собственного приюта для детей с интеллектуальной недостаточностью и эпилепсией. Это решение стало важным шагом в развитии общественной помощи таким детям в России. Приют, открытый 4 декабря 1894 г., стал первым в России учреждением, где им предоставлялась возможность получения не только медицинской, но и педагогической помощи.

Это было время, когда многие врачи и педагоги еще не осознавали важность специального подхода к образованию таких детей. Е. К. Грачева активно сотрудничала с известными специалистами своего времени – В. М. Бехтеревым, А. Ф. Лазурским и др., что помогло не только эффективно организовать работу приюта, то и усилило внимание к его достижениям. Е. К. Грачева понимала, что для успешного обучения ее воспитанников необходимо учитывать их особенности. Она разработала методику, основанную на тщательных наблюдениях за детьми и учете этих особенностей. И уже в 1898 г. был проведен демонстрационный экзамен, на котором воспитанниками были показаны высокие результаты. Это событие привлекло еще большее внимание общественности к деятельности приюта и способствовало открытию в нем школы.

С Е. К. Грачевой было связано и развитие в России благотворительной помощи детям с интеллектуальной недостаточностью и эпилепсией. В 1900 г. ей было основано «Братство во имя Царицы Небесной», целью которого была забота о таких детях и организация их обучения. Одним из важнейших результатов его деятельности стало открытие новых учреждений в разных городах России.

После Октябрьской революции 1917 г. Е. К. Грачева активно участвовала в реформировании существующих приютов, занималась подготовкой специалистов в области дефектологии, читая лекции на курсах и передавая свои знания новым поколениям педагогов. Многолетний опыт Е. К. Грачевой отражен в ряде ее работ, в т.ч. изданной в 1932 г. с предисловием Л. С. Выготского книге «Воспитание и обучение глубоко-отсталого ребенка: 35-летний опыт работы с дефективными детьми» [1]. Она была пионером в своей области, доказав, что дети даже с выраженными формами интеллектуальной отсталостью могут развиваться и достигать успехов в обучении.

Е. К. Грачева оставила после себя значительное наследие. Ее деятельность стала важнейшей предпосылкой для дальнейшего развития олигофренопедагогики в России. Ее методы и подходы к обучению и воспитанию остаются актуальными и в наши дни, о чем свидетельствует обращение к различным публикациям [1–5] и фильму [4], в которых разносторонне отражена жизнь и профессиональная деятельность этого выдающегося человека.

В 2024–2025 учебном году нами был организованы просмотр фильма «Тетя Катя» о Е. К. Грачевой 36 студентами I и II курсов, еще не обучавшихся по профилизации «Олигофренопедагогика» (в I семестре), и 50 студентами II–III курсов (студенты II курса уже обучались со II семестра по данной профилизации, а студенты III курса обучались по специальности «Олигофренопедагогика»). После просмотра фильма им было предложено заполнить опросный лист, ответив на вопросы о принятии ими следующих профессиональных установок Е. К. Грачевой: на создание в учреждениях для детей с особенностями психофизического развития атмосферы сотрудничества; на создание условий для включения детей с интеллектуальной недостаточностью в разнообразную трудовую деятельность, в т.ч. в производительный труд; на создание условий для разностороннего развития детей с интеллектуальной недостаточностью, в т.ч. для включения их в театрально-художественную деятельность;

на использование в процессе обучения детей с интеллектуальной недостаточностью специальных методик обучения. Опросный лист включал также вопросы о сохранении (по мнению студентов) актуальности педагогического наследия Е. К. Грачевой и о целесообразным ознакомление студентов Института инклюзивного образования с деятельностью и взглядами Е. К. Грачевой. Предлагались 3 варианта ответа: «Да», «Нет», «Затрудняюсь ответить».

Опрос принес результаты, которые мы оцениваем однозначно положительно. На последний из указанных вопросов утвердительно ответили 35 (97,2 %) студентов I–II курсов, не получавших профессиональной подготовки в области олигофренопедагогики и ее истории, и 100,0 % студентов, получающих такую подготовку. На другие вопросы положительные ответы дали от 84,0 % до 100,0 % студентов в зависимости от вопроса и категории опрашиваемых. Студенты, которые не дали положительного ответа на отдельные вопросы, обычно затруднялись в ответах, что можно оценивать как проявления неформального отношения к участию в опросе.

Такие результаты дают нам основание для вывода о целесообразности проведения дальнейшей научно-исследовательской работы, направленной на оценку педагогического наследия Е. К. Грачевой с позиций современной теории и практики воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью.

Список использованных источников

1. Грачева, Е. К. Воспитание и обучение глубоко-отсталого ребенка: 35-летний опыт работы с дефективными детьми : с пред. проф. Л. С. Выгодского / Е. К. Грачева. – Л. ; М. : Гос. учеб.-педагог. изд., 1932. – 86 с.

2. Замский, Х. С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века. Приложение : дневник Е. К. Грачевой / Х. С. Замский. – М. : Образование, 1995. – 400 с.

3. Малофеев, Н. Н. Знаменитая петербурженка Е. К. Грачева (тетя Катя) / Н. Н. Малофеев // Дефектология. – 2003. – № 5. – С. 14–23.

4. Тетя Катя : фильм // Православный портал «Азбука веры». – URL: https://azbyka.ru/video/tjotja-katja (дата обращения: 01.03.2025).

5. Трефилова, Т. А. Памяти Екатерины Константиновны Грачевой: исторический очерк об основании отечественной дефектологии / Т. А Трефилова. – URL: https://www.diaconia.ru/book/pamyati-ekateriny-konstantinovny-grachevoj-istoricheskij-ocherk-ob-osnovanii-otechestvennoj-defektologii (дата обращения 01.03.2025).

УДК 376

ОСОБЕННОСТИ ИМПРЕССИВНОЙ РЕЧИ ПРИ РАССТРОЙСТВАХ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Д.С. Грос
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – В.Э. Гаманович, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье представлен анализ специфики импрессивной (рецептивной) речи у детей с расстройствами аутистического спектра. Анализируются уровни восприятия и понимания речевых сообщений, определяются характерные проявления неравномерного развития речи и влияния сенсорной дезинтеграции на восприятие и обработку речевых стимулов. Особое внимание уделено различным вариантам речевого развития у детей с расстройствами аутистического спектра, включая задержку, регресс или опережение в формировании речевых навыков. Обоснована необходимость организации коррекционно-развивающей работы с учетом положений индивидуального подхода. Представлен авторский конструкт практических рекомендаций для педагогических работников по формированию импрессивной речи у детей с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, импрессивная речь, понимание речи, коммуникативные навыки, развитие речи, неравномерность развитие речи.

FEATURES OF IMPRESSIVE SPEECH IN AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS

D. Gros

Abstract. The article presents an analysis of the specifics of impressive (receptive) speech in children with autism spectrum disorders. The levels of perception and understanding of speech messages are analyzed, characteristic manifestations of uneven speech development and the influence of sensory disintegration on the perception and processing of speech stimuli are determined. Particular attention is paid to various variants of speech development in children with autism spectrum disorders, including delay, regression or advancement in the formation of speech skills. The need to organize correctional and developmental work taking into account the provisions of the personality-oriented approach is substantiated. The author's construct of practical recommendations for teachers on the formation of impressive speech in children with autism spectrum disorders is presented.

Keywords: autism spectrum disorders, impressive speech, speech understanding, communication skills, speech development, uneven speech development.

Повышение качества жизни детей с особенностями психофизического развития, в том числе, с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) обеспечение их успешного социального включения – приоритеты современной системы образования. В числе важнейших задач теории и практики обучения и воспитания детей с РАС выступает формирование личности, способной эффективно функционировать в разных сферах жизнедеятельности (Д. В. Бузмакова, О. Н. Первушина и др.). Решение данной задачи может быть успешным при условии включения детей с РАС в систему общего образования, где им необходимо самостоятельно и результативно осуществлять разнообразные виды деятельности, выстраивать и регулировать общение. Вместе с этим, качественное своеобразие общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми, возникающие вследствие недостаточного понимания речи, интерпретирования услышанного, является одной из распространенных причин социальной неуспешности, «исключения» ребенка с РАС из образовательного и социального пространства (Р. М. Айсина, Т. В. Туряева, Ю. М. Эрц и др.).

Понимание речи занимает центральное место в развитии личности. Оно представляет собой основу формирования речевых навыков и во многом определяет интеллектуальное развитие, школьные успехи и характер отношений с окружающими. Являясь одним из основных нарушенных показателей речевого развития у детей с РАС, расстройство рецептивной (импрессивной) речи препятствует подготовке детей к дальнейшей независимой жизни в обществе, получению образования и успешной социальной интеграции. Декодирование речевой информации, по мнению Т. Б. Филичевой, начинается с восприятия потока чужой речи, затем происходит расшифровка этого потока, выделение через внутреннюю речь общей мысли высказывания и понимания его мотива. Понимание речевого высказывания как устного, так и письменного – начинается с восприятия речевого сообщения, проходит стадию декодирования сообщения (выделения информативных моментов), завершается формированием во внутренней речи общей смысловой схемы сообщения, ее соотнесением со смысловыми семантическими структурами и включением в определенный смысловой контекст (собственно пониманием) [7].

Анализ особенностей понимания речи детьми с РАС позволяет отметить, что на развитие вербальной и невербальной коммуникации влияют особенности восприятия. При сохранности соответствующих анализаторов большинство детей с РАС имеют те или иные особенности восприятия, прежде всего, слухового, зрительного и тактильного, а также гипочувствительность (сниженную чувствительность) к боли. При этом одновременно может присутствовать и гипо-, и гиперчувствительность к стимулам (Gomes). Очень часто наблюдается отсутствие избирательного внимания к звукам речи. Существуют данные о связи гипореакции на социальные и несоциальные стимулы с умственным возрастом ребенка. Дети, имеющие низкий умственный возраст, в большей степени демонстрируют отсутствие реакции на стимулы (причем, чаще на социальные) по сравнению с детьми с задержкой развития и нормативно развивающимися детьми. Гипореакция на стимулы уменьшается с возрастанием умственного

возраста (Baranek, 2013). Гипореакция на социальные и несоциальные стимулы может предопределять более низкое развитие речи и разделенного внимания у детей с РАС [5]. Особенности восприятия, присущие детям с РАС, влияют на развитие способности к пониманию обращенной речи. Ограниченность интеграции сенсорной информации, фрагментарность переработки стимулов и дефицит избирательного внимания оказывают прямое влияние на способность выделять речевой сигнал, удерживать его в поле восприятия и соотносить с лингвистическим и коммуникативным контекстом.

Показатели речевых нарушений у детей с РАС достаточно разнообразны. К. С. Лебединская, О. С. Никольская и другие отмечают, что их речевое развитие может либо опережать «норму», либо запаздывать. В своих исследованиях они выделили четыре варианта речевого развития у детей с РАС. При первом варианте речевые признаки в виде гуления появляются у детей в 2–6 месяцев, лепет в 5–7 месяцев первые слова в 8–12 месяцев если сравнивать эти данные с нормой речевого развития, то они говорят о более раннем речевом развитии. У детей появляются первые слова, которые не выражают каких-либо эмоций или просьбе они сложны по своей слоговой структуре. Звуковая сторона речи не нарушена. Дети достаточно четко проговаривают слова. Появления первых фраз появляется вскоре после первых слов. Фразовая речь развивается стремительно. В возрасте двух с половиной лет может произойти распад речи-то есть резкий регресс. У некоторых детей речь утрачивается безвозвратно остаются лишь ее зачатки в виде голосовых реакций, иногда эхолалично он может повторять отдельные слова. При втором варианте речевого развития происходит задержка речевого развития: гуление у детей появляется в 3–5 месяцев, лепет в 5–11 месяцев, в некоторых случаях он отсутствует совсем первые слова от одного года трех месяцев до трех лет. Первые слова носят характер стереотипных штампов, не направленных к конкретному человеку. Также отмечаются множественные нарушения звукопроизносительной стороны речи.

У детей с третьим вариантом речевого развития отмечается значительное его опережение. Первые слова появляются от 6 до 12 месяцев, фразы от 12 до 16 месяцев. Фразы грамотно построены, отсутствуют аграмматизмы, дети демонстрируют рассудительную «взрослую» речь. Они произносят длинные диалоги особенно на интересующие их темы, хорошо передают эмоциональную окраску речи взрослых, подражая ей. Ребенок может «заговорить» собеседника, но, когда возникает необходимость выстроить диалог, он теряется, замыкается, речь его резко обрывается. Отмечается не четкое звукопроизношение, напряженный голос, ускоренный темп речи, когда проглатываются окончания в словах. Речь получается смазанной, интонация не всегда соответствует смыслу высказывания. А иногда речь становится скандированной, толчкообразной

У детей четвертого варианта речевое развитие приближено или даже соответствует норме. Наблюдается бедность, аграмматичность, интонационная невыразительность речи; страдает понимание обращенной речи, простых инструкций. В возрасте 2–2,5 лет происходит регресс речевой функции, а к 5–6 годам – приостановление речевой функции. В результате чего сильно страдает

активный словарь, пропадает фразовая речь появляются множественные эхолалии. А пассивный словарь продолжает развиваться. После 5–7 лет речь постепенно возвращается. Однако, нарушается звукопроизносительная сторона речи, присутствуют множественные аграмматизмы, эхолалии, слова штампы. Ослабевает понимание предлогов, местоимений – ребенок не говорит про себя «я», а заменяет на «ты», «он». Для ребенка, характерна врожденная неспособность устанавливать контакт посредством взгляда и мимики, но интеллектуальный уровень, при этом, может быть «нормальным».

Таким образом, можно утверждать, что процесс речевого развития у детей с РАС имеет значительные индивидуальные особенности, которые могут проявляться в различных вариантах развития речи, включая как ее опережение, задержку или регресс. Несмотря на то, что дети с РАС проходят те же этапы речевого развития, что и дети с нормативным развитием, его прогресс может быть нарушен на разных уровнях. В то же время некоторые дети демонстрируют более раннее развитие речи, чем обычно, пока у других наблюдается задержка в появлении звуков, слов или фраз, а у некоторых – утрата ранее приобретенных навыков [4].

Учитывая особенности развития импрессивной речи и неравномерность речевого развития у детей с РАС, педагогическим работникам может быть рекомендовано:

– осуществлять комплексную диагностику речевого и сенсорного развития, включая оценку восприятия слуховых, зрительных и тактильных стимулов с целью выявления гипо- или гиперчувствительности, влияющих на понимание речи;

– использовать мультимодальные стратегии обучения, опирающиеся на визуальные, слуховые и кинестетические каналы восприятия, что способствует формированию устойчивых связей между речевыми сигналами и их значениями;

– поддерживать развитие активного и пассивного словаря через структурированную игру, совместную деятельность и моделирование речевых ситуаций, стимулирующих понимание инструкций и развитие диалогической речи;

– внедрять индивидуализированные программы логопедической коррекции, направленные на поэтапное формирование импрессивной речи: от восприятия звуковой информации до осознанного понимания сложных смысловых конструкций.

Импрессивная речь играет ключевую роль в когнитивном, эмоциональном и социальном развитии ребенка. У детей с РАС она часто оказывается нарушенной вследствие сенсорной дисфункции, дефицита избирательного внимания и ограничений в переработке речевой информации. Неравномерность речевого развития у таких детей требует индивидуального подхода, позволяющего учитывать как биологические предпосылки, так и коммуникативную мотивацию. Успешное формирование понимания речи возможно только при системной работе педагогических работников, других специалистов и родителей в условиях инклюзивной среды, с использованием научно обоснованных методов диагностики и коррекции.

Список использованных источников

1. Андреева, С. В. Понимание речи детьми с расстройствами аутистического спектра / С. В. Андреева // Специальное образование. – 2024. – №2. – С. 63–89.

2. Браудо, Т. Е. Онтогенез речевого развития / Т. Е. Браудо, М. Ю. Бобылова, М. В. Казакова // Русский журнал детской неврологии. – 2017. – Т. 12. – № 1. – С. 41–46.

3. Виноградова, К. Н. Речь и коммуникация при расстройствах аутистического спектра / К. Н. Виноградова // Аутизм и нарушения развития. – 2015. – Т. 13. – № 2. – С. 17–28.

4. Денисова, Е. В. Особенности речевого развития детей с расстройством аутистического спектра / Е. В. Денисова // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых : материалы III Всеросс. науч.-практ. конф., 23 марта 2023 г. – М. : Среда, 2023.

5. Мамохина, У. А. Особенности речи при расстройствах аутистического спектра / У. А. Мамохина // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15. – № 3. – С. 24–33.

6. Переверзева, Д. С. Особенности понимания речи у детей с расстройствами аутистического спектра младшего школьного возраста / Д. С. Переверзева, У. А. Мамохина, Е. Ю. Давыдова [и др.] // Клиническая и специальная психология. – 2021. – Т. 10. – № 4. – С. 137–161.

7. Шамилова Н. В. Состояние импрессивной речи у дошкольников с расстройствами аутистического спектра / Н. В. Шамилова, Е. А. Моисеенкова // Психологические науки. – С. 122–130.

УДК [376:159.922.76]-056.36-058.833

СТИГМАТИЗАЦИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

А.С. Гутько
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Н.В. Чурило, канд. психол. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматривается проблема социальной стигматизации семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра. Анализируются стереотипы и предрассудки в отношении семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, распространенные в обществе. Определяются типичные проблемы, с которыми сталкиваются семьи ребенка с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: стигматизация; семья; аутизм; родители детей с расстройствами аутистического спектра; самостигматизация.

STIGMATIZATION TOWARDS FAMILIES OF CHILDREN WITH AUTUISTIC SPECTRUM DISORDERS

A. Gutko

Abstract. The article examines the problem of social stigmatization of families raising children with autism spectrum disorders. Stereotypes and prejudices against families raising children with autism spectrum disorders, common in society, are analyzed. Typical problems faced by families of a child with autism spectrum disorders are identified.

Keywords: stigmatization; family; autism; parents of children with autism spectrum disorders; self-stigmatization.

В настоящее время одним из существенных факторов, затрудняющих социальную и образовательную инклюзию детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС), является проблема стигматизации данной категории детей, которая, неизбежно затрагивает ближайшее окружение ребенка, и, в частности, его родителей и сиблингов.

По мнению Дж. Крокера, для возникновения стигматизации необходимы определенные условия. Так, стигматизация возникает, когда человек обладает (или считается, что обладает) каким-либо свойством или характеристикой, передающими его социальную идентичность, которая обесценивается другими людьми и становится причиной дискриминации [5].

Согласно другой точки зрения [3], основными предпосылками, лежащими в основестигматизации, являются:

1) различение и маркировка различий, которая требует идентифицировать и дифференцировать людей одних от других;

2) ассоциирование человеческих различий с негативными атрибуциями или стереотипами, которое определяет различия как негативные или нежелательные;

3) отделение «Нас» от «Них», при котором стигматизируемая группа отделяется от доминирующей или нормативной группы;

4) переживание потери статуса и дискриминации, при котором стигматизированная группа переживает потерю статуса, соответственно, дискриминацию.

Рождение ребенка с РАС, переживания семьи, возникающие в ходе выставления ребенку диагноза, трудности при определении дальнейшего коррекционного маршрута, проблемы, возникающие процессе подбора специалистов, становятся для семьи ребенка с РАС значительным жизненным испытанием, которое еще больше осложняется проблемами, не связанные напрямую с заболеванием ребенка. К числу таких проблем относятся: сложности или даже невозможность нормальной коммуникации с родственниками и другими людьми; нехватка поддержки и близости со стороны близких; тяжелые физические и психоэмоциональные нагрузки, связанные с состоянием здоровья и поведением ребенка; проблемы поиска материальных ресурсов для помощи ребенку и др. Вместе с тем, к данным проблемам прибавляются значительные переживания, которые испытывают родителя ребенка с РАС в ответ на реакцию окружающих людей, а, зачастую, даже родственников[3; 4].

Врамках одного изкрупнейших исследований проблемы стигматизации вотношении детей с РАС, проведенного в США, в котором участвовало более 500 родителей детей саутизмом, было установлено, что 65 % по мнению родителей, исключались изсовместных занятий с другими детьми. Около 13 % детей с аутизмом подвергались физическим издевательствам состороны сверстников, а в76 % случаев одноклассники детей сРАС отзывались о них как о «странных» и «нелюдимых». Примерно треть родителей сообщили отом, что ихдетей дразнили иоскорбляли, а 22 % родителей отметили, что их детей называли обидными словами [1; 2; 4].

Проблема стигматизации не в меньшей степени затрагивается семью ребенка с РАС. Так, 40 % родителей детей с РАС сообщили о том, что отказывались отпосещения общественных мест из-за поведения ребенка, связанного саутизмом, а 32 % родителей – о том, другие люди отказывались приглашать ихнасоциальные мероприятия из-за социальных и поведенческих проблем из ребенка. Около 80 % родителей высказали мнению о том, что проблема стигматизации втой или иной степени осложняла ихжизни. По мнению родителей, большинство негативных социальных установок связаны с мнением о том, люди саутизмом немогут быть хорошими друзьями, а также представляют опасность для окружающих или обладают очень низким интеллектом [1; 2; 4].

Процесс стигматизации семьи ребенка с РАС проходит как «стигматизация поассоциации», в ходе которой родители ичлены семьи ребенка саутизмом сталкиваются с негативными социальным проявлениями: обвинением родителей

ваутизме ребенка; ожиданиями, что им должно быть стыдно задиагноз ребенка и, возможно, сами виноваты в возникновении у ребенка заболевания; предположением о том, что они хорошо справляются сродительскими обязанностями; убеждением в том, что родителей детей саутизмом нужно избегать ижалеть[1; 2].

В настоящее время в научной и методической литературе появляется много публикаций по проблеме симптоматики РАС, методов диагностики, лечения и коррекции РАС. Однако, следует отметить, что большинство исследований направлены на выявление особенностей детей с РАС, а также сосредоточены на разработке моделей помощи людям с РАС. При этом за фокусом внимания специалистов остаются проблемы людей, кто находятся рядом с ребенком с РАС. Так, в литературе отмечается недостаточное количество исследований, которые посвящены переживаниям родителей и близких людей ребенка с аутизмом, к числу которых относятся прародители, сиблинги, другие родственники. Между тем, они ежедневно ощущают на себе стрессовое и, порой, травмирующее влияние социальных стереотипов и негативных социальных установок [1; 2].

Стигматизация семьи ребенка с РАС имеет множество негативных последствий, которые затрагивают обучение и воспитание ребенка, а также функционирование семьи в целом, включая детско-родительские и супружеские отношения. По мнению исследователей [1; 2; 4; 6], можно выделить несколько групп проблем, с которыми сталкиваются родители, воспитывающие ребенка с РАС.

Во-первых, родителей, воспитывающих детей с РАС, весьма огорчают упреки окружающих в их родительской несостоятельности и попустительстве ребенку.

Во-вторых, по мнению родителей, дискриминация в их отношении со стороны социума, иногда достигает такой степени, что люди просто пересаживаются подальше, обвиняя родителя в опасности ребенка.

В-третьих, стигматизация приводит к социальной изоляции семьи, сужению круга контактов. Родители отмечают, что многие из них потеряли друзей, но, при этом, не готовы делиться проблемами воспитания особого ребенка с коллегами. Матери детей с РАС предпочитают обсуждать свои проблемы и общаться на форумах с родителями детей, которые имеют схожие проблемы.

В-четвертых, чувство вины за невозможность обеспечить ребенку контакт со сверстниками приводит к «пробуксовке» модели инклюзивного образования. Родители боятся вести ребенка в массовую школу, опасаясь травли, а иногда даже скрывают диагноз от окружающих.

В-пятых, стигматизация снижает доверие родителей к обществу, в результате чего, родители отказываются от социальной помощи и поддержки, что усиливает социальную изоляцию семьи и приводит к еще большим переживаниям и росту напряжения.

В-шестых, члены семьи практически всегда допускают когнитивные искажения и встраивают стереотипы об аутизме в свою картину мира, полагая, что будут отвергнуты обществом и не могут рассчитывать на поддержку.

В результате, затруднения и переживания родителей со временем начинают трансформироваться в самостигматизацию, при которой негативное отношение иотвержение «переселяются» всознание самих родителей и становится своего рода «самореализующимся пророчеством». Данный феномен связан с внутренней стигматизацией: сами родители ребенка с РАС ожидают отобщества осуждения ивраждебности, так как они сами пребывают под действием негативных установок в отношении себя и своей семьи. Такая негативная семейная самостигматизация возникает, когда семья ребенка с РАС «соглашается» с негативными убеждениями других людей, испытывая травмирующие эмоциональные переживания. Итогом такого процесса является, по мнению исследователей, наличие стигм и предубеждение, которые в значительной степени сужают социальное функционирование семей, воспитывающих ребенка с РАС [6].

Одним из распространенных негативных проявлений, является когнитивные заблуждения, касающиеся природы и симптоматики РАС, которые характеризуются нетерпимостью и приводят к социальной изоляции ребенка и его семьи. Так, окружающие люди могут неправильно трактовать поведение ребенка и его родителей, предполагая нарушения воспитания родителей и отсутствие родительской заботы [1; 2; 4].

Другим распространенным социальным мифом является обвинение родителей ребенка с РАС в некомпетентности, игнорировании потребностей ребенка, а также осуждение их поведения и неверное толкование действий. Так, многие родители детей с РАС отмечают, что в отношении их допускались грубые комментарии от родственников, друзей, работников социальных учреждений, других специалистов [1; 2; 4].

Еще одной проблемой семьи ребенка с РАС является социальное отторжение, котороехарактеризуется наличием социальной дистанции и проявлением социального неприятия. Родители детей с РАС отмечают, что их исключают из социальных отношений, они чувствуют социальное неприятие от друзей, семьи, сообщества и медицинских работников [1; 2; 4].

Помимо этого, социальная стигматизация имеет непосредственные последствия для эмоционального состояния родителей. Так, у большинства родителей выявляется наличие депрессивной симптоматики и тревожного расстройства [6].

Одним из важнейших направлений исследований в рамках данной проблемы является разработка методов и средств предотвращения социальной стигматизации семьи ребенка с РАС. Важным условием оказания помощи ребенку с расстройствами аутистического спектра является организация комплексного сопровождения, комплексной дестигматизации всей семьи. Основные задачи такой работы – информационная и психологическая поддержка родителей, повышение их компетентности в вопросах обучения и воспитания детей, обучение навыкам управления поведением ребенка. Такая работа может быть организована в различных форматах: индивидуальное и групповое консультирование, детско-родительские группы, родительские клубы. Однако важнейшим принципом работы специалиста является ориентация на укрепление доверия и партнерства

с родителями, что соответствует интересам ребенка и является основой эффективности обучения, воспитания и социализации ребенка с РАС.

Список использованных источников

1. Исаева, Н. А. Социальная стигматизация семей детей с аутизмом: практика и исследования / Н. А. Исаева. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. – 198 с.
2. Петрова, Т. Я. Поддержка семей с детьми с расстройствами аутичного спектра: проблемы и решения / Т. Я. Петрова. – М. : Слово, 2021. – 300 с.
3. Сидорова, С. В. Социальные стереотипы о семьях с детьми с аутизмом / С. В. Сидорова. – Челябинск : ЧелГУ, 2018. – 175 с.
4. Biernat, M. Stigma and stereotypes / M. Biernat, J. Dovidio // The social psychology of stigma / – N.Y. : Guilford. – P. 88–125.
5. Croker, J. Social Stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma / J. Croker, B. Major // Psychological Review. – 1989. – Vol. 96, 4. – 608–630 p.
6. Kinnear, S. H. Understanding the Experience of Stigma for Parents of Children with Autism Spectrum Disorder and the Role Stigma Plays in Families' Lives / S. H. Kinnear et al. // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2016. – № 3. – P. 942–953.

УДК 376.37

ПРОФИЛАКТИКА СЕМАНТИЧЕСКОЙ ДИСЛЕКСИИ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

А.С. Давыдова
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (Волгоград)
Научный руководитель – В.В. Семенова, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. Статья посвящена профилактике семантической дислексии у первоклассников с общим недоразвитием речи с использованием дидактических игр. В ней рассматриваются причины возникновения семантической дислексии, методология исследования и результаты применения дидактических игр, которые способствуют улучшению речевых навыков, активизации внимания и памяти детей.

Ключевые слова: семантическая дислексия; первоклассники; общее недоразвитие речи; дидактические игры; профилактика.

PREVENTION OF SEMANTIC DYSLEXIA IN FIRST-GRADERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT BY MEANS OF DIDACTIC GAMES

A. Davydova

Abstract. The article is devoted to the prevention of semantic dyslexia in first-graders with general speech underdevelopment using didactic games. It examines the causes of semantic dyslexia, the research methodology and the results of the use of didactic games that help improve speech skills, enhance children's attention and memory.

Keywords: semantic dyslexia; first graders; general speech underdevelopment; didactic games; prevention.

В последние десятилетия наблюдается растущий интерес к речевым нарушениям у детей, особенно к семантической дислексии, которая проявляется в нарушении понимания и воспроизведения прочитанного при технически грамотном чтении. Эта проблема особенно актуальна для первоклассников с общим недоразвитием речи, поскольку в этот период активно формируются речевые навыки и основы коммуникации.

Дети с семантической дислексией сталкиваются с трудностями в сопоставлении звуков и букв, запоминании информации и формировании ассоциаций, что негативно сказывается на их учебной мотивации и отношении к чтению. Первые классы являются критическим периодом для развития

словарного запаса, и недостаток элементарных навыков может привести к дальнейшим проблемам с читательской грамотностью.

Одним из значимых аспектов профилактики семантической дислексии является использование дидактических игр, которые активно могут вовлекать детей в процесс обучения. Игры в данной ситуации работают не только как средство развлечения. Они создают условия для активного участия детей, способствуют эмоциональному вовлечению в процесс. Дидактические игры формируют у первоклассников навыки осмысленного восприятия информации, помогая им выстраивать более устойчивые связи между звуками, словами и их значениями.

Ключевым моментом в работе с первоклассниками является интеграция различных видов деятельности, включая слуховые и зрительные, а также использование речевых навыков в игровом формате. Таким образом, игры, направленные на сопоставление слов, запоминание их значений и формирование предложений, становятся мощным инструментом, способствующим развитию семантической памяти. Они обеспечивают эмоциональную основу, на которой проще строится обучение.

Причины семантической дислексии коренятся в особенностях нейропсихологического развития детей. Первоклассники с общим недоразвитием речи зачастую имеют затруднения в понимании значений слов, что негативно сказывается на их способности к чтению и письму. Нормативное речевое развитие связано с формированием ассоциативных связей между словами и понятиями, однако у детей с семантической дислексией наблюдается недостаточное развитие этих связей. Это может быть связано как с генетическими факторами, так и с влиянием окружающей среды – образовательной средой, особенностями семейного общения, а также уровнем речевых навыков родителей.

На практике наблюдается, что определенные особенности мышления у детей с общим недоразвитием речи часто приводят к замедленному усвоению информации. Например, если первоклассник не понимает нюансы значений слов, он может неправильно интерпретировать указания учителя или содержание учебных материалов, что также может проявляться в искажении информации при чтении.

Наконец, необходимо учитывать индивидуальные отличия в развитии детей. Каждый ребенок может иметь свои особенности восприятия информации, которые требуют личного подхода в процессе профилактики семантической дислексии. Таким образом, понимание причин возникновения этого нарушения и работа с ним через дидактические игры дают возможность создать благоприятные условия для успешного обучения и дальнейшего развития детей с общим недоразвитием речи.

В работе предполагается использование как количественных, так и качественных исследований. К количественным методам можно отнести тестирование и анкетирование родителей и учителей, что позволит собрать статистику о речевом развитии детей. К качественным методам относятся наблюдения за детьми в процессе проведения дидактических игр, а также интервью

с педагогами, которые помогут глубже понять специфику поведения детей и сложности, с которыми они сталкиваются в процессе обучения.

Методология исследования включает несколько ключевых этапов: определение целей и задач, выбор методов, разработка дидактических игр и анализ данных. Целью работы становится создание программы профилактики семантической дислексии. Задачи включают выявление особенностей речевого развития детей и анализ существующих методик.

Использование дидактических игр в качестве основного инструмента коррекции обеспечит активное участие детей в учебном процессе, их заинтересованность и, в конечном итоге, успешное преодоление речевых затруднений. Привлечение родителей и педагогов в процесс исследования создаст дополнительную поддержку и возможность для комплексного подхода в решении данной проблемы, что является важным для достижения положительных результатов.

В контексте работы с детьми, испытывающими трудности в овладении речью, большие возможности открываются при использовании дидактических игр. Именно они предоставляют уникальную площадку для развития не только языковых навыков, но и общего когнитивного и социального потенциала ребенка. Игра является естественной и эффективной формой деятельности для детей младшего школьного возраста, что делает ее важным инструментом в профилактике семантической дислексии.

Одним из преимуществ дидактических игр является возможность разнообразного подхода к обучению. В зависимости от специфики навыков и знаний детей, можно подбирать различные виды игр, которые помогут акцентировать внимание на отдельных аспектах речевого развития.

Использование дидактических игр также способствует фиксации результатов, что позволяет педагогам и родителям видеть динамику развития ребенка. Во время игровой деятельности можно наблюдать за улучшением навыков, корректировать подходы и осваивать новые методы, что делает процесс обучения гибким и адаптивным к потребностям каждого ребенка. Чем разнообразнее и креативнее будут игры, тем больше шансов, что дети сохранят интерес к обучению и смогут эффективно осваивать речевые навыки. Также стоит учитывать возможность интеграции новых технологий в игровой процесс.

Важным аспектом работы с дидактическими играми является их интеграция в общий учебный процесс. Игры могут быть использованы не только на отдельных занятиях, но и в рамках всего образовательного курса, что создает единый контекст и способствует системному подходу в обучении.

Дидактические игры представляют собой мощный инструмент в профилактике семантической дислексии у первоклассников с общим недоразвитием речи. Важно обеспечить разнообразие и адаптивность дидактических игр к текущим задачам, чтобы максимизировать их влияние на развитие речевых способностей детей, тем самым помогая им достигать лучших результатов в обучении и социальной адаптации.

Игры на сопоставление слов развивают ассоциативное мышление и навыки анализа информации. Они могут быть адаптированы под индивидуальные

особенности детей, что делает обучение более эффективным и увлекательным. Например, игры, в которых дети должны сопоставить картинку с соответствующим словом, помогают им визуализировать информацию и лучше запомнить новые слова. Это также способствует развитию навыков критического мышления и логики.

Творческие задания помогают расширить словарный запас и развить понимание значений слов. Создание рассказов и работа с рифмами способствуют углубленному восприятию языка и повышают интерес к обучению. Такие задания не только развивают языковые навыки, но и способствуют формированию творческого мышления, что является важным аспектом общего развития ребенка. Важно, чтобы задания были разнообразными и интересными, чтобы поддерживать высокий уровень мотивации у детей.

Исследование показало положительные результаты применения дидактических игр. Дети продемонстрировали улучшение в понимании и использовании языка, а также более высокую мотивацию к обучению. Игры на сопоставление слов и творческие задания помогли увеличить словарный запас и развить навыки анализа и синтеза.

Дети стали более свободными в общении и активными в групповых обсуждениях. Эмоциональное состояние детей также улучшилось, что создает благоприятную обстановку для обучения.

Профилактика семантической дислексии у первоклассников с общим недоразвитием речи является важной задачей, требующей комплексного подхода и применения эффективных методов. Результаты нашего исследования подтверждают, что дидактические игры могут служить мощным инструментом для улучшения речевых навыков и общего развития детей.

Использование игр не только способствует формированию словарного запаса, но и развивает внимание, память и коммуникационные навыки. Это, в свою очередь, ведет к успешной социализации детей и повышению их мотивации к обучению.

Важно продолжать исследовать и развивать методы профилактики семантической дислексии, чтобы обеспечить каждому ребенку возможность для полноценного развития и успешной учебной деятельности.

Список использованных источников

1. Гребешкова, О. Ю. Нейропсихологические основы дислексии: история вопроса и современные исследования / О. Ю. Гребешкова, Л. А. Зазулина // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 60/7. – С. 10–12.

2. Пермякова, Е. О. Особенности коррекции дислексии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи средствами компьютерных технологий / Е. О.Пермякова, В. В. Семенова // Ребенок и общество. – № 4. – С. 88–93.

3. Яструбинская, Е. А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста / Е. А. Яструбинская // Логопедия. – 2014. – № 2. – С. 60–70.

УДК 376.352

ВОЗМОЖНОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

У.М. Давыдова
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (Волгоград)
Научный руководитель – Е.М. Сафронова, доктор пед. наук, профессор

Аннотация. В статье представлен анализ трудов некоторых исследователей в области формирования пространственно-временных представлений у старших дошкольников с нарушениями зрения, а также описаны возможности игровой деятельности в формировании представлений о пространстве и времени у детей данной нозологии.

Ключевые слова: игровая деятельность; дошкольники с нарушениями зрения; старший дошкольный возраст, пространственно-временные представления.

THE POSSIBILITIES OF PLAY ACTIVITY IN THE FORMATION OF SPATIAL AND TEMPORAL REPRESENTATIONS IN OLDER PRESCHOOLERS WITH VISUAL IMPAIRMENTS

U. Davydova

Abstract. The article presents an analysis of the works of some researchers in the field of the formation of spatial and temporal representations in older preschoolers with visual impairments, and also identifies the possibilities of play activities in the formation of ideas about space and time in children of this nosology.

Keywords: play activities; preschoolers with visual impairments; senior preschool age, spatial-temporal representations.

Пространственно-временные представления имеют огромное значение в жизни каждого человека. Они, являясь одним из компонентов целостного восприятия окружающей действительности, позволяют ориентироваться в пространстве, планировать деятельность, влияют на повседневную жизнедеятельность, а также отражают отношения между предметами и явлениями в пространстве. Пространственно-временные представления включают в себя представления о форме, величине, положении предметов в пространстве, их взаимном расположении, а также восприятие временных интервалов, последовательности событий, длительности различных процессов и явлений. Недостаточная сформированность данных представлений и навыков в детстве

может привести к трудностям в обучении и взаимодействии с окружающим миром в дальнейшей жизни.

Представления о пространстве и времени начинают формироваться в детстве: самым важным периодом является старший дошкольный возраст. Исследователи В. Н. Макарова, Т. А. Фандеева выделили основные направления формирования пространственно-временных представлений у детей старшего дошкольного возраста: конкретизация понятий и закрепление знаний об основных единицах времени, т.е. частях суток, временах года, месяцах, установление временной последовательности различных действий и событий; конкретизация имеющихся представлений о схеме собственного тела с целью создания предпосылок и основы для формирования более сложных систем ориентации в пространстве; закрепление умения разграничивать правую и левую стороны; расширение активного словаря понятиями о времени и пространстве; дифференцировка основных пространственных направлений при активном передвижении в пространстве; ориентировка в окружающем пространстве; ориентировка в двухмерном пространстве, т.е. на плоскости [3].

Особую актуальность проблема развития пространственно-временных представлений приобретает в работе с детьми, имеющими нарушения зрения. Зрительные нарушения оказывают отрицательное влияние на формирование и восприятие окружающей действительности, затрудняя познание пространственных и временных отношений. Дошкольники с нарушениями зрения испытывают значительные трудности в восприятии пространственных и временных свойств и отношений окружающих объектов. Ограниченность и фрагментарность зрительных образов затрудняет формирование полноценных представлений о форме, величине, положении предметов в пространстве, их взаимном расположении. Также дети данной нозологии испытывают сложности в восприятии и понимании длительности различных событий, явлений. Им сложно ориентироваться во времени, понимать и использовать временные и пространственные понятия [5; 8]. Все перечисленные специфические особенности развития связаны с нарушением зрительного анализатора, что приводит к неполному, неточному и искаженному восприятию окружающей действительности и формированию представлений о пространстве и времени. В связи с этим необходимо создать определенные условия и подобрать специальные методы, которые будут способствовать успешному развитию и воспитанию детей с нарушениями зрения.

Эффективным и продуктивным способом развития и воспитания дошкольников является игровая деятельность. Она позволяет в увлекательной и доступной форме создавать условия для познавательного развития детей, активного познания ими пространственно-временных отношений, способствует развитию сенсорных, мыслительных и коммуникативных способностей. В соответствии с этим целью нашего исследования является выявление возможностей игровой деятельности при формировании пространственно-временных представлений у старших дошкольников с нарушениями зрения.

Попова Е. Д., Саркисова К. Л. описывают игру, как один из самых распространенных методов, который используется взрослыми в процессе воспитания и обучения детей. В игре ребенок развивается, у него формируются различные аспекты психики, от которых в дальнейшем будет зависеть успешность учебной и трудовой деятельности, его взаимодействия с людьми в обществе. Игровая деятельность предоставляет ребенку наибольшую возможность быть самостоятельным, по своему желанию общаться со сверстниками, реализовывать и углублять свои знания и умения [7].

По мнению И. А. Головченко, игра – основной вид деятельности ребенка, которая остается ведущей до младшего школьного возраста. Она привлекательная для ребенка, позволяет ему осуществлять его стремления, «погрузиться в другую реальность», но при этом получить определенные знания и навыки. Игровая деятельность позволяет ребенку открыть те интересы и качества личности, которые не были заметны ранее. Игра позволяет развить познавательные способности и интересы, подготовить ребенка к жизни в обществе [1]. Игра является важным средством развития психических функций ребенка, его познавательных возможностей. Она позволяет в определенных условиях воссоздать и усвоить общественный опыт. С помощью игры ребенок познает мир и себя в легкой и занимательной форме, которая позволяет дошкольнику проявить самостоятельность и творческую активность. Поэтому игровая деятельность в воспитании и обучении детей занимает ведущее место.

Таким образом, становится понятным, что важность развития данного процесса огромна. Для более успешного и продуктивного развития пространственно-временных представлений у дошкольников с нарушениями зрения мы предлагаем использовать следующие виды игровой деятельности: дидактические, сюжетно-ролевые, театрализованные, народные, подвижные, игры-драматизации, настольные и др. Все они различаются по содержанию, характерным особенностям, по тому, какое место они занимают в жизни детей, в их воспитании и обучении. Наиболее распространенными играми, используемыми для формирования представлений о пространстве и времени, являются дидактические и подвижные игры. Рассмотрим их подробнее.

Дидактические игры. Это одна из педагогических форм воздействия педагога на ребенка. Ее основными функциями являются: активизация и развитие мыслительной деятельности, познавательных процессов, формирование и развитие организованности, волевых усилий, умения соблюдать правила, контролировать свои действия, а также сотрудничать с коллективом. Посредством дидактических игр дошкольник познает окружающий мир, в том числе признаки и свойства различных предметов, пространственные и временные отношения.

Подвижные игры. Это один из наиболее эффективных способов формирования представлений о пространстве. Они всегда требуют от играющих активных действий. Подвижные игры позволяют развить детям координацию движений, скорость реакции, ловкость, выносливость, а также зрительное восприятие и умение ориентироваться в окружающем пространстве. Роль подвижных игр в формировании пространственных представлений огромна. Они

позволяют не только закрепить уже имеющиеся навыки и знания, но и способствуют формированию навыков пространственной ориентировки. В процессе активной двигательной деятельности дети могут самостоятельно выбирать нужное направление движения в соответствии с изменившимися условиями или вариантами задания. Передвигаясь в пространстве, ребенок познает отношения между предметами, определяет свое собственное положение относительно окружающих объектов [2].

В заключении нужно сказать, что игровая деятельность – эффективное средство формирования и развития различных знаний, в том числе и пространственно-временных, у дошкольников как с нормотипичным развитием, так и с нарушениями зрения. Систематическое использование различных игр и упражнений способствует развитию пространственной ориентировки, восприятия времени. Игровые методы и приемы позволяют сделать процесс коррекции и развития более доступным и интересным для детей.

На основе анализа различной психолого-педагогической литературы нами были определены ряд возможностей игровой деятельности в формировании пространственно-временных представлений старших дошкольников с нарушениями зрения.

1. Игровая деятельность позволяет сформировать доброжелательную атмосферу, привлечь внимание и заинтересовать детей, что повышает эффективность их развития и усвоения новых знаний, формирования пространственно-временных представлений.

2. Подвижные игры способствуют физическому развитию, пониманию схемы собственного тела и расположения своего тела относительно окружающих объектов, что является важным для ориентировки в пространстве.

3. Дидактические игры развивают внимание, память, мышление, умение устанавливать причинно-следственные связи и другие навыки, которые необходимы для успешного понимания временных связей и отношений.

Список использованных источников

1. Головченко, И. А. Игровая деятельность – ведущая деятельность ребенка дошкольного возраста / И. А. Головченко // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2013. – № 26. – С. 19–22.

2. Костикова, Д. А. Формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста в игре / Д. А. Костикова // Известия ВГПУ. – 2019. – № 7. – С. 97–103.

3. Макарова, В. Н. Формирование у старших дошкольников пространственных и временных представлений и языковых средств их выражения / В. Н. Макарова, Т. А. Фандеева // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2017. – № 1. – С. 173–178.

4. Манаева, Л. П. Использование игровых технологий в процессе развития пространственной ориентировки у детей с нарушениями зрения и речи / Л. П. Манаева, Ю. В. Аппель // Наука и социум : материалы Всеросс. науч.-практ. конф. – 2021. – № 34. – С. 34–40.

5. Подколзина, Е. Н. Особенности пространственной ориентировки дошкольников с нарушениями зрения / Е. Н. Подколзина // Дефектология. – 2008. – № 4 – С. 64–68.

6. Подугольникова, Т. Дошкольники с нарушениями зрения / Т. Подугольникова // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 7. – С. 65–69.

7. Попова, Е. Д. Игровая деятельность ребенка с ограниченными возможностями здоровья, роль взрослых в ее организации / Е. Д. Попова, К. Л. Саркисова // Академическая публикация. – 2024. – № 10-1. – С. 389–392.

8. Скоробогатова, Н. В. Особенности и коррекция зрительного восприятия у дошкольников с нарушениями зрения / Н. В. Скоробогатова, Н. М. Неупокоева // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2008. – № 1. – С. 285–290.

УДК 376.42

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ЗНАНИЙ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

А.В. Двоежонова
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – В.А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматривается проблема овладения младшими школьниками с легкой интеллектуальной недостаточностью знаниями в процессе трудового обучения. На основании результатов изучения знаний учащихся, предусмотренных учебной программой по данному учебному предмету, приводятся рекомендации по их формированию.

Ключевые слова: младшие школьники; легкая интеллектуальная недостаточность; трудовое обучение; знания.

FORMATION OF KNOWLEDGE IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES IN LABOR TRAINING LESSONS

A. Dvayezhonava

Abstract. The article examines the problem of mastering knowledge by prymary schoolchildren with mild intellectual disabilities in the process of labor training. Based on the results of studying the knowledge of students, provided by the curriculum for this subject, recommendations are given for their formation.

Keywords: prymary schoolchildren, mild intellectual disabilities; labor training; knowledge.

В методике трудового обучения младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью вопросы формирования у них знаний представлены в самом общем виде. В связи с этим нами проведено исследование, в котором приняли участие 13 учащихся первого отделения специальной школы № 11 г. Минска (4 учащихся IV класса, 9 учащихся V класса). У них выявлялось актуальное состояние знаний, формировавшихся на уроках трудового обучения согласно учебной программе [1] в период обучения в I–III классах.

Каждый учащийся индивидуально выполнял задания, разработанные нами совместно со студенткой Института инклюзивного образования П. Плакса.

Задание 1 (называние знакомых комнатных растений):

– Посмотри, это кактус (демонстрировался рисунок кактуса из учебного пособия для I класса). Назови другие комнатные растения, которые ты знаешь.

После получения первого ответа задавался стимулирующий вопрос:

– Попробуй вспомнить, какие еще комнатные растения ты знаешь?

При отсутствии ответа стимулирующая помощь заключалась в указании:

– Попробуй вспомнить, какие комнатные растения есть в нашей школе, у тебя дома.

Задание 2 (называние 13 знакомых материалов для детского труда при их предъявлении):

– Скажи, что это? (последовательно предъявлялись лист бумаги и другие материалы).

Если учащийся не называл бумагу, ему оказывалась направляющая помощь:

– Это бумага. А что это? (последовательно предъявлялись другие материалы).

Задание 3 (распознавание знакомых материалов для детского труда):

– Покажи, где … (последовательно назывались материалы из одномоментно предъявлявшихся нескольких материалов).

Задание 4 (выявление знания сведений о бумаге):

– Расскажи, что ты знаешь о бумаге.

После получения первого ответа или его отсутствия учащемуся предлагалась помощь. Например:

– Бумага может быть разного цвета. Что ты еще знаешь о свойствах бумаги? (при отсутствии ответа или указании в нем на цвет бумаги).

В зависимости от ответов учащихся использовались и другие варианты оказания помощи. Далее в этом задании предлагалось назвать изделия из бумаги.

Задание 5 (называние знакомых инструментов):

– Посмотри, это линейка. Назови другие инструменты, которые используются на уроках трудового обучения.

При отсутствии ответа стимулирующая помощь заключалась в указании:

– Попробуй вспомнить.

После получения первого ответа стимулирующая помощь была фактически аналогична:

– Попробуй вспомнить, какие еще инструменты используются на уроках труда.

Задание 6 (называние знакомых инструментов при предъявлении их рисунков):

– Скажи, что это? (последовательно предъявлялись рисунки шаблона (на рисунке видно, что выполняется его обводка; педагог выделяет на рисунке шаблон), ножниц, гладилки, кисточки, стеки, швейной иглы).

Если учащийся не называл шаблон, ему оказывалась направляющая помощь:

– Это шаблон. А что это? (повторно последовательно предъявлялись другие указанные выше рисунки).

Задание 7 (распознавание знакомых инструментов при их предъявлении):

– Покажи, где … (одномоментно предъявлялись и последовательно назывались шаблон, ножницы, гладилка, кисточка, стека, швейная игла).

Задание 8 (использование знаний о работе с ножницами):

– Дай мне, пожалуйста, ножницы.

– Покажи, как правильно держать ножницы, когда режешь бумагу.

При выполнении разных заданий могла также оказываться стимулирующая помощь, содействующая возвращению к выполнению задания (например, если учащийся отвлекался).

Сразу укажем, что на результатах выполнении заданий, требовавших устных ответов, сказались коммуникативные затруднения некоторых учащихся, обусловленные расстройствами аутистического спектра.

Задание 1. 10 (76,9 %) учащихся сумели верно назвать по 1–2 комнатных растения. Некоторые учащиеся в своих ответах повторяли название кактуса, называли его цвет или знакомую характеристику («колючий), Такие ответы оценивались как неверные.

Успешность выполнения задание 2 была разная. От 4 (30,7 %) учащихся ответы получены не были. 1 (7,7 %) учащийся верно назвал все 13 материалов. От других 8 (61,5 %) учащихся было получено от 7 до 12 верных ответов из 13 возможных. Неверными ответами мы считали такие, в которых учащиеся вместо одного материала называли другой (например, картон называли бумагой, крылатки клена листьями и т. д.) или то, с чем данный материал ассоциируется (например, вместо листьев называли время года осень). Ответы, в которых учащиеся шишку сосны либо шишку ели обозначали одним словом «шишка» или же скорлупу грецкого ореха называли орехом (грецким орехом), мы оценивали как верные. В последнем случае мы принимали во внимание верное соотнесение части конкретного предмета и его целого. При продолжении исследования в его методике будут предусмотрены уточняющие вопросы: «Это шишка какого дерева?»; «Это весь орех? Как называется эта часть ореха?».

Более высокими были результаты показа называемых нами материалов (задание 3). 3 (23,1 %) учащихся верно показали все материалы. У других 10 (76,9 %) учащихся количество правильных показов варьировалось от 4 до 12. Учащихся, которые не выполнили задание хотя бы частично, не оказалось. Отметим, что большинство – 10 (76,9 %) учащихся выявили различение шишек сосны и шишек ели.

Рассказы учащихся о том, что они знают о бумаге (задание 4), от 6 (46,2 %) учащихся получены не были. Рассказы других учащихся были весьма примитивны. Пример типичного рассказа: «Рисовать, вырезать фигуры». Перечень изделий из бумаги обычно ограничивался 1–2 ранее изготовленными изделиями.

Назвать отдельные знакомые инструменты (задание 5) с разной степенью успешности сумели 8 (61,5 %) учащихся, правильно назвав от 1 до 5 инструментов. Часто учащиеся называли не только инструменты, но и материалы, которые используются на уроках трудового обучения (например, ткань, бумага и т.д.) Были случаи, когда учащиеся так же называли и знакомые действия (например, считать, шить).

Близкими оказались результаты выполнения задания 6 (называние инструментов при их предъявлении). От 4 (30,7%) учащихся ответы получены не были. Остальные учащиеся идентифицировали и правильно назвали от 3 до 5 из 6 предъявленных инструментов. Более сложным оказалось называние гладилки

и шаблона. Например, вместо шаблона учащиеся называли действия с ним («обводят круг») или его форму («круг»).

Как и ожидалось, результаты выполнения задания 7 (распознавание инструментов при их предъявлении) были существенно более высокими. 8 (61,5 %) учащихся самостоятельно и правильно показали все предъявленные инструменты. 5 (38,5 %) учащихся самостоятельно или после оказания стимулирующей помощи распознали от 3 до 5 из 6 предъявленных инструментов.

При выполнении задания 8 (использование знаний о работе с ножницами) 9 (69,2 %) учащихся продемонстрировали применение знаний о правильной хватке ножниц и безопасной их передаче другому человеку. 4 (30,8 %) учащихся допустили при выполнении данного практического задания те или иные ошибки.

Полученные нами результаты подтверждают наличие у младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью специфических затруднений в овладении знаниями, формирующимися в соответствии с учебной программой по трудовому обучению. В особенности эти затруднения проявляются в воспроизведении изучаемых сведений в устных ответах.

Подтверждается обоснованность содержащихся в методической литературе рекомендаций о целесообразности акцента на формировании знаний, которые могут найти непосредственное применение в учебно-трудовой деятельности [2]. Очевидной является и целесообразность обеспечения активизации устной речи учащихся с использованием как диалогической, так и монологической ее форм. Однако при этом нужно учитывать специфику работы в данном направлении с учащимися, у которых интеллектуальная недостаточность сочетается с расстройствами аутистического спектра.

Список использованных источников

1. Учебная программа по учебному предмету «Трудовое обучение» для I–V классов первого отделения специальных школ, специальных школ-интернатов и иных учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне общего среднего образования для учащихся с интеллектуальной недостаточностью с русским языком обучения и воспитания // Национальный образовательный портал. – URL: https://www.adu.by/images/2023/09/up-trud-1-5kl-spec-rus.pdf (дата обращения: 10.02.2025).

2. Шинкаренко, В. А. Методика трудового обучения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие для педагогов учреждений спец. образования с белорус. и рус. яз. обучения / В. А. Шинкаренко. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2013. – 103 с.

УДК 376.1

ВКЛЮЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В СИСТЕМУ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ: ЗАПРОС ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

А.С. Дегтярева
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Н.Л. Жмачинская

Аннотация. Статья посвящена вопросу вовлеченности детей с особыми образовательными потребностями в систему дополнительного образования детей и молодежи. Представлены результаты исследования профессиональной готовности педагогов дополнительного образования к работе с детьми с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова: дополнительное образование детей и молодежи; дети с особенностями психофизического развития; образовательные потребности; педагогические работники.

INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENTAL DISABILITIES IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH: REQUEST OF PEDAGOGICAL STAFF

A. Degtyareva

Abstract. The article is devoted to the issue of involving children with special educational needs in the system of additional education for children and youth. The results of the study of the professional readiness of teachers of additional education to work with children with special psychophysical development are presented.

Keywords: additional education for children and youth; children with special psychophysical development; educational needs; teaching staff.

Участие детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) в дополнительном образовании детей и молодежи является мощным ресурсом развития потенциалов личности, их творческих способностей, успешной социализации, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. Качество образования детей детерминируется готовностью педагогических работников учреждений дополнительного образования детей и молодежи к работе с любым ребенком, опираясь на понимание образовательных потребностей каждого и необходимость создания условий для их удовлетворения [1].

С целью выявления профессиональных затруднений в работе с детьми с ОПФР и методического запроса педагогических работников системы дополнительного образования детей и молодежи было проведено исследование, в ходе которого использовался метод опроса педагогов, количественный и качественный анализ полученных результатов. В анкетировании приняли участие 52 педагога, из них 45 (86,3 %) женщин и 7 (13,7 %) мужчин. Принимали участие педагоги с разным стажем работы. В основном это были специалисты, работающие первые 3 года (54,9 %) в системе дополнительного образования, приняли участие и педагоги, работающие 3–5 лет (33,3 %), а также поучаствовали педагоги с опытом работы, больше 5 лет: 5–10 лет (9,8 %), 10–15 лет (2 %). Педагоги, принимавшие участие в опросе являются представителями разных профилей: художественный профиль – 23 (45,1 %), культурно-досуговый профиль – 19 (37,3 %), технический профиль – 6 (11,8 %), социально-педагогический – 5 (9,8 %), интеллектуально-познавательный профиль – 4 (7,8 %), естественно-математический – 2 (3,9 %), художественно-речевой – 1 (2 %), физкультурно-спортивный – 1 (2 %), общественно-гуманитарный – 1 (2 %). Работают специалисты с разной возрастной категорией, большинство работает с детьми младшего школьного возраста (42,1 %) и подросткового возраста (43,1 %). Некоторые педагог работают с разновозрастными группами (17,6%), с детьми дошкольного возраста (15,7 %) и с учащимися старших классов (11,8 %). Также в опросе принимали участи и педагоги системы дополнительного образования, которые работают со всеми возрастными группами (25,5 %).

Анализ ответов на вопрос «Имеете ли вы опыт работы с детьми с ОПФР?» показал, что большая часть педагогов дали положительный ответ (54,9 %). Отвечая на вопрос, «С какой категорией лиц с ОПФР Вы работали?» педагоги ответили следующим образом: 57,1 % респондентов сталкивались с детьми с нарушениями речи; 46,4 % – с дети с трудностями в обучении; 42,9 % – с детьми с расстройствами аутистического спектра; 35,7 % – с детьми с интеллектуальной недостаточностью; 21,4 % – с детьми с нарушением функций опорно-двигательного аппарата; 17,9 % – с детьми с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии; 14,3 % – с нарушением зрения; 3,6 % – с детьми с нарушениями слуха. Таким образом можно сделать вывод о том, что педагоги системы дополнительного образования в своей практике работы сталкиваются с разными категориями лиц с ОПФР, но чаще всего это дети с нарушениями речи.

В ходе опроса только 7 % педагогов заявили, что не испытывают сложностей при работе с детьми с ОПФР. Подавляющее большинство педагогов указали на ряд трудностей, с которыми они сталкивались. Респонденты отметили, что дети с ОПФР выполняют задания дольше остальных детей в группе (50 %); не понимают инструкций, поэтому педагогам приходится постоянно отвлекаться и уделять больше внимания ребенку с особенностями, чем остальным детям (42,9 %); дети с ОПФР немотивированные, сложно привлечь их внимание, поэтому уходит много времени, чтобы включить ребенка в работу (32,1 %); нет специального оборудования для лиц с особенностями; дети быстро устают, нарушают дисциплину, отвлекают других детей, негативно реагирует на трудности

и насмешки от других детей (28,6 %); часто педагоги при работе с детьми с ОПФР не видят результатов в своей работе, дети допускают много ошибок, не хотят взаимодействовать с другими детьми на занятии, нет отдачи от проделанной работы и приходится дольше готовиться к занятиям, чтобы привлечь ребенка с ОПФР к совместной деятельности (25 %).

Педагоги заявляют о том, что у них недостаточно опыта работы с детьми с особыми образовательными потребностями и указали на недостаток следующих знаний и умений при работе с детьми с ОПФР:

– умение использовать разные виды помощи ребенку с ОПФР с учетом характера его затруднений и особенностей развития (46,4 %);

– знаний о ведущих методах, средствах, технологиях организации деятельности обучающихся с учетом особых образовательных потребностей обучения детей с ОПФР (35,7 %);

– знания о специальных условиях организации образовательного процесса детей с ОПФР (32,1 %);

– знания об особых образовательных потребностях обучающихся, возможностях их учета в образовательном процессе (28,6 %);

– умение организовывать взаимодействие в коллективе детей, в который включен ребенок с ОПФР (25 %);

– умение использовать адекватные методы и приемы индивидуального подхода в обучении детей с ОПФР с учетом их особых образовательных потребностей; умение организовывать работу ребенка с ОПФР на занятии с учетом уровня его работоспособности и степени самостоятельности; умение общаться с детьми с ОПФР с разной степенью развития коммуникативных умений, умение вовлекать их в общение и взаимодействие (17,9 %);

– умение реализовывать дифференцированный и индивидуальный подход к детям с ОПФР; умение адекватно оценивать результаты деятельности ребенка с ОПФР; умение замечать позитивные изменения и специфические (объективные) затруднения; умение взаимодействовать, сотрудничать с родителями детей с ОПФР, консультировать их по актуальным вопросам обучения, развития и воспитания их ребенка (14,3 %);

– умение обеспечивать доступность, комфортность и безопасность образовательной среды для детей с ОПФР; умение адаптировать учебный материал и учебные задания к возможностям ребенка с ОПФР; умение создавать «ситуации успеха» для обучающегося; формировать толерантное отношение к детям с ОПФР в коллективе педагогов, детей и их родителей (10,7 %).

При этом есть педагоги, которые считают, что им не нужна дополнительная информация и подготовка для работы с детьми с ОПФР (7,1 %), а 92,9% считают, что они должны знать методику работы с детьми с ОПФР, им необходимо больше информации и дополнительная подготовка для работы с детьми с ОПФР. Отвечая на вопрос «Оцените свою готовность к работе с детьми с ОПФР» 21,4 % респондентов заявили, что готовы работать с детьми с ОПФР; 75 % выразили частичную готовность; 3,6 % педагогов признались, что абсолютно не готовы.

Таким образом, мы наблюдаем расхождение во мнении педагогов системы дополнительного образования. Большинство педагогов готовы работать с детьми с ОПФР, только им не хватает знаний и умений, чтобы сократить трудности в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Но и есть педагоги, которые не хотят работать с детьми с ОПФР, они абсолютно не готовы к такой работе и не хотят профессионально развиваться.

Список использованных источников

1. Голованов, В. П. Инклюзивный потенциал современного дополнительного образования детей / В.П. Голованов // Дополнительное образование и воспитание. – 2015. – № 1. – С. 3–7.

УДК [376:37.091.33]-056.36

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ВОСПИТАННИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Ю.С. Джейгало
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – О.Ю. Светлакова, канд. пед. наук

Аннотация. В статье обоснована актуальность и практическая значимость использования дидактических игр, направленных для формирования социально-бытовых навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Представлены примеры игр и методические приемы их использования.

Ключевые слова: дидактические игры; воспитанники с расстройствами аутистического спектра; социально-бытовые навыки.

USING DIDACTIC GAMES TO FORM SOCIAL AND HOUSEHOLD SKILLS OF PUPILS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Yu. Jeihala

Abstract. The article substantiates the relevance and practical significance of the use of didactic games aimed at the formation of social and household skills in preschool children with autism spectrum disorders. Examples of games and methodological techniques of their use are presented.

Keywords. Didactic games; pupils with autism spectrum disorders; social and household skills.

В Республике Беларусь реализуется социально-ориентированная государственная политика в сфере образования. Одним из основных направлений государственной политики в сфере образования является «создание специальных условий для получения образования лицами с особенностями психофизического развития и оказания этим лицам коррекционно-педагогической помощи» [3, с. 10].

В связи с постоянным увеличением количества детей с расстройствами аутистического спектра (далее − РАС) в нашей стране в последние годы, учреждение образования сегодня должно обеспечить создание таких условий. Учитывая тот факт, что ведущим видом деятельности воспитанников дошкольного возраста является игра, именно через игру ребенок с РАС легче усвоит необходимые умения и навыки. Одними из самых первых и важных навыков являются социально-бытовые. Брюс Л. Бейкер отмечает, что социально-бытовые навыки – это совокупность специфических навыков, присваиваемые обществом человеку в различных ситуациях как обязательные [1]. Социально-бытовые навыки

связанны с организацией поведения ребенка и его контактов со сверстниками и взрослыми в различных социально-бытовых ситуациях. Каждый социально-бытовой навык – это базис для формирования самостоятельности дошкольника.

Веденина М. Ю. определила следующие социально-бытовые навыки [2]:

– личной гигиены;
– поведения за столом (правильное положения ложки в руках при приеме пищи, самостоятельный прием пищи и т.д.);
– одевания–раздевания (бережное отношения к одежде);
– помощи по дому (убрать свои игрушки и т.д.).

Маллер А. Р. выделяет следующие группы социально-бытовых навыков, овладение которыми значительно снижает зависимость ребенка от взрослого, повышает уверенность в себе, в своих силах [4]:

1) взаимодействия с другими людьми (взаимодействие со взрослыми, сверстниками и соблюдение общепринятых норм поведения);

2) самообслуживания и социально-бытового ориентирования (навыки приема пищи, и пр.);

3) представления ребенка о себе (знание своего имени и узнавание себя на фотографии).

Именно дошкольный возраст является благоприятным для формирования социально-бытовых навыков у воспитанников с РАС. Нейротипичный ребенок усваивает социально-бытовые навыки в процессе наблюдения за поведением взрослых и сверстников дома, в общественных местах или в учреждении дошкольного образования [5, с. 15]. У детей с РАС формирование социально-бытовых навыков затруднено. Родители воспитанников с РАС часто сосредоточены на образовательном процессе, на развитии речи, коррекции поведения, а не на формировании социально-бытовых навыков у своего ребенка. В семьях, где воспитывается ребенок с РАС, часто присутствует гиперопека, что так же негативно сказывается на овладении социально-бытовыми навыками. Ребенку с РАС часто недоступно подражание и имитация, он не проявляет интерес к себе, к окружающему миру, к окружающим детям и взрослым, снижена познавательная активность. Поэтому необходима специально организованная деятельность педагогов по формированию социально-бытовых навыков с учетом особых образовательных потребностей детей с РАС. Возникает необходимость в разработке дидактических игр, для детей с РАС, которые направлены на формирование социально-бытовых навыков. В рамках деятельности инклюзивной педагогической лаборатории «Мир иначе», действующей на базе ГУО «Детский сад № 302 г. Минска», педагогическими работниками была создана серия дидактических игр для формирования социально-бытовых навыков у воспитанников с РАС: «Я одеваюсь», «Я кушаю», «На детской площадке», «В транспорте», «В парке», «Если что-то болит», «Если хочешь дружить» «Если тебя обидели», «Идем в магазин», «На приеме у врача», «Можно-нельзя», «Да–нет» и т.д. Разработанные игры направлены на формирование следующих социально-бытовых навыков: прием пищи, одевание-раздевание, поход в поликлинику, поездка в транспорте и т.д. Дидактические игры для детей с РАС могут быть

использованы в режимных моментах или перед ними, в специально организованной или нерегламентированной деятельности, в процессе индивидуальной работы, на музыкальных и физкультурных занятиях, при посещении социальных объектов с родителями (магазин, парикмахерская, поликлиника и т.д.) В настоящее время разработано 20 дидактических игр. При их систематическом использовании педагогами и родителями отмечается повышение интереса детей с РАС к игре, режимным моментам, занятиям, активизация речевой активности, снятие страхов перед сменой режимных моментов и уменьшение случаев нежелательного поведения. В данный момент разрабатываются методические рекомендации по использованию дидактических игр для детей с РАС педагогами и родителями. Это позволит повысить профессиональную компетентность педагогов, поможет родителям в обучении детей социально-бытовым навыкам.

Каждая игра представляет собой игровое поле белого цвета из пластика с магнитной подложкой внутри размером 40х30 см. На игровом поле изображены контуры для карточек по теме игры. К каждой игре подобраны магнитные карточки размером 5х5 сантиметров, которые крепятся к игровому полю. Изображения на карточках реалистичны, без зашумленного фона, без лишних мелких деталей, с разноцветным контуром. На каждой карточке изображено правильное выполнение социально-бытового навыка или последовательность действий в рамках конкретного навыка. Для безопасного использования магнит прикреплен по всей поверхности карточки. Все части игры: игровое поле и карточки соответствуют требования безопасности: изготовлены из гипоаллергенного пластика, легкие по весу, без острых углов и деталей, яркие, красочные, реалистичные, удобны в ежедневной санитарной обработке после использования.

Например, игра «Я надену» разработана с учетом гендерного подхода: для девочек и мальчиков. В центре игрового поля располагается изображение девочки (мальчика), а слева и справа на игровом поле расположены карточки с разными вариантами одежды, обуви, головных уборов с учетом сезона. В верхнем левом углу игрового поля есть прозрачный кармашек для размещения там фото ребенка, который играет в данную игру. На первых этапах обучения воспитанник может не проявить интереса к игре. Учитель-дефектолог проигрывает ситуацию с использованием данной дидактической игры как бы «сам с собой», постепенно включая в процесс воспитанника с РАС. Целесообразно использовать игру перед и после режимного момента «прогулка», по необходимости в процессе режимного момента (например, на прогулке в холодный период года ребенок снимает и бросает на землю шапку или отказывается в мороз одевать варежки на руки и т.д.)

На начальных этапах обучения игре рекомендуется познакомить ребенка с карточками и игровым полем одной игры, обучать этой игре ежедневно, рекомендовать ее к использованию в условиях семьи и только после ее полного освоения переходить к следующим играм. При обучении игре, сначала формируется умение узнавать карточки, давать их по просьбе взрослого, по возможности оречевлять, отвечать на вопрос и указывать на нужную карточку: «Где шапка? Покажи! Одень шапку девочке на голову. Отлично!». Нужно

учитывать тот факт, что речь педагога не должна быть зашумлена лишними словами. Не рекомендуется использовать уменьшительно-ласкательные суффиксы в словах, особенно с невербальными детьми. Нужно хвалить ребенка при минимальных достижениях в познании данных игр. Можно перед прогулкой обратиться с просьбой к ребенку: «Где наша игра, в которой мы одеваем девочку? Неси, будем собираться на улицу и вместе одеваться». После усвоения игры и социально-бытового навыка можно предлагать следующую игру. В процессе обучения детей социально-бытовым навыкам для актуализации и закрепления полученных умений и навыков можно возвращать в образовательный процесс хорошо знакомые игры, рекомендовать родителям использовать их в условиях семейного воспитания. Если ребенок обучается в условиях интегрированного обучения и воспитания, целесообразно подключать к играм нейротипичных воспитанников, так как процесс эмоционального разыгрывания сюжетов со временем не оставит равнодушным и ребенка с РАС.

Дидактические игры для детей с РАС могут быть использованы в работе учителей-дефектологов, воспитателей дошкольного образования, осуществляющих персональное сопровождение детей с РАС, педагогов-психологов, музыкальных руководителей, как в процессе специально организованной так и нерегламентированной деятельности, а также использоваться на первой ступени общего среднего образования учителями-дефектологами, воспитателями групп продленного дня, воспитателями, осуществляющими сопровождение детей с РАС, социальными педагогами, учителям начальных классов.

Список использованных источников

1. Бейкер, Б. Л. Путь к независимости: обучение детей с особенностями в развитии бытовым навыкам / Б. Л. Бейкер, А. Дж. Брайтман ; при участии Я. Б. Блейчера, Л. Дж. Хейфеца, С. П. Хиншоу и [др.] ; пер. с англ. Л. Шихирева, Н. Грозной. – М. : Теревинф, 2000. – 239 с.

2. Веденина, М. Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации. Сообщение 2 / М. Ю. Веденина, О. Н. Окунева // Дефектология. – 1997. – № 3. – С. 15–20.

3. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г. № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 6 марта 2023 г. № 257-З : с изм. и доп. от 8 июля 2024 г. № 22-З // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243 (дата обращения: 31.05.2024).

4. Маллер, А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии : практ. пособие / А. Р. Маллер. – М. : АРКТИ, 2005. – 172 с.

5. Соломахина, Е. О. Обучение детей с аутизмом социально-бытовой ориентировке / Е. О. Соломахина, И. А. Острейкова // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – Т. 8. – № 1. – С. 11–20.

УДК 376.37

ОСОБЕННОСТИ АТРИБУТИВНОГО АКТИВНОГО И ПАССИВНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ С СИСТЕМНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

А.Е. Доброва
Мозырский государственный педагогический университет
имени И.П. Шамякина (Мозырь)
Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей понимания и употребления атрибутивной лексики у обучающихся с общим недоразвитием речи третьего уровня речевого развития.

Ключевые слова: атрибутивная лексика; словарь; прилагательные; младший школьный возраст; общее недоразвитие речи.

FEATURES OF ATTRIBUTIVE ACTIVE AND PASSIVE VOCABULARY IN CHILDREN WITH SYSTEMIC SPEECH DISORDERS

A. Dobrova

Abstract. The article presents the results of a study of the peculiarities of understanding and using attributive vocabulary in students with general speech underdevelopment of the 3rd level of speech development.

Keywords: attributive vocabulary; vocabulary; adjectives; primary school age; general speech underdevelopment.

Исследование лексической стороны речи является актуальным направлением, так как коммуникация – необходимое условие социального взаимодействия. Развитие словаря детей не сводится только к накоплению слов, оно предполагает использование слова в конкретных условиях общения. Особого внимания заслуживает изучение особенностей овладения детьми атрибутивной лексикой. Актуальность данной проблемы усиливается, когда мы говорим о детях с системными нарушениями речи, с первичным речевым недоразвитием. Системное недоразвитие речи характеризуется несформированностью всех компонентов речевой системы. Левина Р. Е., изучая проявления общего недоразвития речи (далее – ОНР) у детей дошкольного и младшего школьного возраста, разработала периодизацию ОНР, описав I–III уровни речевого развития. ОНР третьего уровня речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматических и фонетико-фонематических нарушений. Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Наблюдаются недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода; трудности понимания логико-

грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения [1; 3].

В активном словаре детей с ОНР III уровня речевого развития преобладают существительные и глаголы. Захарова А. В. отмечает, что словарь имен прилагательных у таких детей беден и «на каждые 100 словоупотреблений приходится в среднем лишь 8,65 % прилагательных» [3, с. 16]. Наиболее употребительными являются прилагательные с широким значением (большой, маленький, хороший, плохой), входящие в устойчивые словосочетания (Новый год, детский сад), местоименные прилагательные (такой, этот, мой, свои). В речи детей отмечается повторяемость прилагательных со значениями размера. Наибольшие трудности возникают при группировке семантически близких прилагательных: дети часто допускают ошибки в заданиях при выборе лишнего слова из серий, что свидетельствует о неточном понимании значения слов-признаков, недостаточности развития умения сравнивать слова по их значению [3]. Одно из проявлений недостаточности в развитии словаря признаков – это замена слов, что указывает на несформированность умений выделять существенные признаки и дифференцировать качества предметов. Распространенными являются замены прилагательных из-за недифференцированности признаков величины, высоты, толщины, ширины [2].

Актуальность проблемы исследования атрибутивной лексики подтверждается и работами ряда исследователей (А. В. Захаровой, Н. В. Ивановой, Е. Д. Игнатовой, Т. М. Исаковой, Е. В. Колосовой, С. В. Соловьевой, Н. В. Шестаковой и др.). Соловьева С. В., изучая особенности словаря прилагательных у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня речевого развития, выявила, что развитие пассивного словаря находится на высоком уровне у 40 % детей, на среднем уровне у 60 % детей. Обследование активного словаря показало, что лишь 20 % находятся на высоком уровне его развития, 70 % детей имеют средний уровень и 10 % – низкий. Нередкими были замены прилагательных на глаголы. У 60 % испытуемых был выявлен средний уровень при подборе антонимов, в полном объеме задания не были выполнены ни одним ребенком. Исследование способности словообразования прилагательных суффиксальным способом показало, что допускались замены прилагательных на существительные, незнание ответа в 45 % случаев [4]. Следовательно, у детей дошкольного возраста с ОНР наблюдаются расхождения в объеме пассивного и активного словаря, отсутствует способность выделять существенные признаки предмета, дифференцировать качества предмета, наблюдаются трудности при подборе слов с противоположным значением, при образовании относительных прилагательных.

Целью нашего экспериментального исследования являлось комплексное изучение понимания и употребления атрибутивной лексики у учащихся I класса с ОНР (III уровень речевого развития). Исследование проводилось на базе «Средней школы № 9 г. Мозыря». В обследовании принимало участие 10 учащихся. Исследование атрибутивной лексики предполагало выполнение обследуемыми трех блоков заданий по следующим направлениям:

1) исследование пассивного атрибутивного словаря;

2) исследование активного атрибутивного словаря;
3) исследование семантической структуры слова и лексической системности.

Оценочная система включала количественные и качественные показатели: 3 балла – задание выполнено правильно, полностью, самостоятельно; 2 балла – самостоятельное исправление допущенных ошибок, выполнение с незначительной помощью взрослого, частично правильное выполнение задания (больше половины ответов в задании верны), подбор иного слова без изменения смысла; 1 балл – допущено большое количество ошибок, необходимость образцов ответов, отказ от выполнения.

Исследование пассивного атрибутивного словаря представляло собой блок из трех заданий, направленных на понимание названий, которые обозначают признаки предметов. Исследование показало, что 40 % испытуемых имеют достаточный объем пассивного словаря, при выполнении заданий трудностей у детей не возникло. Большая часть обучающихся (60 %) при выполнении заданий допускали ошибки в виде неточных ответов.

В первом задании на инструкцию: «Покажи, где...?» необходимо было указать на предмет, который имеет заданную форму, цвет, величину, вес. Правильно показали предмет 60 % учащихся. Второе задание требовало указать на предмет с определенными вкусовыми, температурными, тактильными характеристиками, было выполнено учащимися самостоятельно, без ошибок, в полной мере в 40 % случаев, 50 % учащихся допускали ошибки, нуждались в помощи, в 10 % задание выполнено неверно. Последнее задание данного блока предусматривало необходимость указать на предмет, который имеет заданный вес, толщину, ширину. Безошибочно и самостоятельно выполнили задание лишь 50 % учащихся.

Изучение сформированности активного словаря прилагательных (2 блок) включало выполнение детьми трех заданий, предусматривающих называние признаков предмета. Нами было выявлено, что ни один из 10 испытуемых не выполнил все задания самостоятельно, правильно и полностью. 9 баллов из 9 возможных не получил ни один обучающийся. 8 баллов из 9 зафиксировано у 20 % учащихся, 7 баллов – у 10 % учащихся, 6 баллов отмечено у 40 % учащихся, 5 баллов – у 20 %, 4 балла – у 10 %. В первом задании нужно было назвать форму, цвет, величину и вес предмета, лишь 20 % обучающихся справились с ним полностью самостоятельно и правильно. Во втором задании необходимо было назвать вкусовые, температурные и тактильные ощущения, 50 % учащихся выполнили задание, использовав незначительную помощь исследователя. Третье задание было направлено на называние признаков предметов, обозначающих толщину, длину, ширину, лишь 30 % учащихся смогли правильно, самостоятельно и полностью выполнить задание.

Задания третьего блока – исследование семантической структуры слова и лексической системности были направлены на группировку слов, понимание значений слов, образование прилагательных (относительных, качественных, притяжательных), образование прилагательных от глаголов, образование уменьшительно-ласкательных прилагательных, подбор синонимов,

словоизменение прилагательных и согласование их с существительными в роде и числе, подбор антонимов, составление предложений по картинке. Результаты исследования показали, что 90 % учащихся нуждались в постоянной направляющей помощи при выполнении заданий данного блока, допускали ошибки при их выполнении, 10 % учащихся выполнили все задания блока неверно.

Таким образом, изучение особенностей атрибутивной лексики у учащихся 1 класса с ОНР III уровня и анализ литературы по идентичной проблеме у детей с ОНР дошкольного возраста показали, что в содержании коррекционно-развивающей работы актуальными являются задачи формирования словаря признаков на уровне отдельных слов, словосочетаний и предложений. Направления коррекционно-развивающей работы с детьми с ОНР III уровня определены с учетом потребностей, выявленных на диагностической основе. Для детей с ОНР дошкольного возраста – это расширение словарного запаса и формирование практических навыков словообразования прилагательных; закрепление навыков правильного согласования прилагательных с существительными в роде, числе; развитие самостоятельной связной речи на материале составления рассказов-описаний с опорой на схему. Для учащихся 1 класса в ОНР III уровня речевого развития – группировка слов-признаков; образование притяжательных прилагательных; овладение синонимическими рядами прилагательных; словоизменение прилагательного и его согласование с существительным в роде и числе, падеже; овладение антонимическими рядами прилагательных; составление предложений с использованием атрибутивной лексики. Для обеих возрастных групп актуальной является работа по формированию умений словоизменения прилагательного и его согласования с существительным.

Список использованных источников

1. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : Эксмо, 2011. – 288 с.

2. Исаева, Т. И. Особенности формирования словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на логопедических занятиях / Т. И. Исаева // Школьный логопед. – 2011. – № 4. – С. 17–21.

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

4. Соловьева, С. В. Дидактическая игра как средство развития словаря прилагательных у детей с общим недоразвитием речи III уровня / С. В. Соловьева. – URL: https://goo.su/RhXGRF (дата обращения: 2.03.2025).

УДК 376

ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

К.А. Домасевич
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – В.А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования у младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью самооценки в процессе трудового обучения. Предлагаются методика изучения и рекомендации по коррекции ее развития у учащихся III–IV классов.

Ключевые слова: самооценка; младшие школьники; легкая интеллектуальная недостаточность; трудовое обучение.

FORMATION OF SELF-ESTEEM IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE PROCESS OF LABOR TRAINING

K. Damasevich

Abstract. The article examines the problem of developing self-esteem in primary schoolchildren with mild intellectual disabilities in the process of labor training. It proposes a methodology for studying and recommendations for correcting its development in students of grades III–IV.

Keywords: self-esteem; prymary schoolchildren; mild intellectual disabilities; labor training.

Проблема формирования самооценки учащихся с интеллектуальной недостаточностью для олигофренопсихологии и олигофренопедагогики не является новой и представлена в ряде исследований и публикаций, в т.ч. Г. М. Дульнева [1], Ж. И. Намазбаевой [2], П. А. Чубарова [4]. Дульневым Г. М. было констатировано, что у младших школьников данной категории в учебно-трудовой деятельности обычно проявляется завышенная самооценка, что связано с примитивно эмоционально окрашенным отношением к ней и ее результатам, специфическим недоразвитием интеллектуальных компонентов этой деятельности. Однако у значительной части старшеклассников может проявляется даже занижение своих возможностей.

Разные авторы признают возможность значительного положительного влияния трудового обучения на развитие у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью самооценки. Так, по наблюдениям Н. Л. Коломинского

(на которые ссылаются В. Г. Петрова и И. В. Белякова) они боле адекватно оценивают свои успехи в профессионально-трудовом обучении в сравнении с уроками математики и русского языка [3]. В то же время методика формирования самооценки у младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью в процессе трудового обучения в научно-методической литературе не представлена, что определяет актуальность ее разработки.

Для уточнения особенностей проявлений самооценки у учащихся III–IV классов (то есть уже приобретших некоторый опыт выполнения учебно-трудовых заданий, их оценки и самооценки), обучающихся по учебному плану первого отделения специальной школы, специальной школы-интерната для учащихся с интеллектуальной недостаточностью, нами предлагаются задания, которые могут быть использованы студентами при прохождении практик для составления педагогических характеристик.

Задание 1 – лепка на плоскости. Задание состоит в завершение ранее знакомой, то есть уже выполнявшейся на уроках практической работы по выполнению рельефного изображения (например, груши). Для выполнения задания предлагаются: образец изделия; подготовленный к работе (размятый) кусочек пластилина; заготовка из картона с уже нанесенным на нее рисунком, внутри нужно выполнить изображение груши.

Задание 2 – изготовление закладки. Задание состоит в завершении знакомой практической работы по изготовлению закладки, а именно: в наклеивании элементов аппликации. Для выполнения задания предлагаются: образец изделия; готовая основная часть закладки; готовые детали аппликации; баночка с клеем; кисточка; тряпочка.

При выполнении практической работы при необходимости может оказываться помощь. Ее оказание протоколируется. По завершении выполнения задания учащемуся предлагается оценить свою работу. Предполагается, что учащиеся знакомы с достаточно типичным средством выражения самооценки – «Светофором». Карточка зеленого цвета обозначает, что задание выполнено без ошибок; карточка желтого цвета обозначает, что работа похожа на образец, но есть отдельные небольшие ошибки; карточка красного цвета обозначает, что работа выполнена неаккуратно, есть много ошибок. Возможно использование других знакомых учащимся средств выражения самооценки. При необходимости осуществляется предварительное знакомство с ними.

Выполнение двух заданий позволяет понять, влияет ли на самооценку изменение вида выполняемой работы. Изучение самооценки с использованием таких заданий может проводиться в начале практики не только для получения данных для педагогических характеристик, но и для уточнения коррекционно-развивающих задач трудового обучения.

Не вызывает сомнения, что задачи и содержание коррекционно-педагогической работы в рассматриваемом направлении должны быть индивидуализированы. В этой связи важнейшим методом изучения самооценки являются наблюдения за ее проявлениями. На уроках трудового обучения необходимо выявлять умения учащихся оценивать соблюдение требований

дисциплины и безопасного поведения, степень самостоятельности, качество выполненных изделий (практических работ), владение конкретными знаниями и выполнением конкретных технологических операций и составляющих их приемов.

Отметим, что в настоящее время большинство учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью обучаются в классах интегрированного обучения и воспитания, где часть уроков трудового обучения проводится с ними отдельно от класса индивидуально или в группе не более 3 учащихся, что содействует проведению таких наблюдений и определению индивидуально уточняемых соответствующих коррекционно-развивающих задач.

В процессе трудового обучения младших школьников разных категорий в настоящее время используется безотметочная система оценки результатов учебной деятельности. Этим определяется особая роль учителя (учителя-дефектолога) в формировании самооценки учащихся посредством его объективной дифференцированной оценки их деятельности на уроках трудового обучения по указанным выше параметрам. Вместе с тем это не исключает использования и взаимооценки учащимися друг друга, что может содействовать формированию у них должной критичности. Например, учащиеся могут оценивать не только результаты работы своих одноклассников, но и их участия в разных этапах урока, проявления ими дисциплинированности. При этом оценочные суждения могут выноситься не только в конце урока, но и по ходу его проведения. Например, могут оцениваться ответы учащихся, в которых они воспроизводят изучающиеся сведения. Отметим, что задача формирования у учащихся с интеллектуальной недостаточностью адекватной реакции на оценку со стороны других детей заслуживает особого внимания.

Список использованных источников

1. Дульнев, Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев. – М. : Педагогика, 1969. – 216 с.

2. Намазбаева, Ж. И. Развитие личности учащихся вспомогательной школы : дисс. докт. психол. наук : 19.00.10 / Ж. И. Намазбаева. – М. : 1986. – 278 л.

3. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников : учеб. пособие для вузов по специальности 031700 − Олигофренопедагогика / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Академия, 2002. − 160 с.

4. Учебная программа по учебному предмету «Трудовое обучение» для I–V классов первого отделения специальных школ, специальных школ-интернатов и иных учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне общего среднего образования для учащихся с интеллектуальной недостаточностью с русским языком обучения и воспитания // Национальный образовательный портал. – URL: https://www.adu.by/images/2023/09/up-trud-1-5kl-spec-rus.pdf (дата обращения: 10.02.2025).

5. Чубаров, П. А. Развитие самооценки умственно отсталых школьников : автореферат дисс. … канд. психол. наук : 19.00.10 / П. А. Чубаров ; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. − Л., 1987. − 17 с.

УДК 376.42

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

И.В. Дядюк
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – В.А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования у младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью представлений о профессиях. Анализируются результаты исследования, направленного на выявление состояния этих представлений. Приводятся рекомендации по обеспечению взаимосвязанного решения задач профессионального просвещения на уроках и в процессе внеурочной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное просвещение; легкая интеллектуальная недостаточность; младшие школьники.

PROFESSIONAL EDUCATION OF PRYMARY SCHOOLCHILDREN WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES

I. Dyadyk

Abstract. The article is devoted to the problem of forming ideas about professions in primary schoolchildren with mild intellectual disabilities. The results of the study aimed at identifying the state of these ideas are analyzed. Recommendations are given for ensuring an interconnected solution to the problems of professional education in lessons and in the process of extracurricular activities.

Keywords: professional education; mild intellectual disabilities; prymary schoolchildren.

Профессиональное просвещение является обязательной составляющей профориентации [1]. В образовательном процессе с младшими школьниками с легкой интеллектуальной недостаточностью оно имеет специфику, обусловленную свойственными им трудностями в восприятии и переработке профессиональной информации. Сообщение значительного ее объема предусмотрено на уроках по учебному предмету «Человек и мир». В связи с этим нами было проведено исследование, в процессе которого выявлялось состояние представлений о профессиях, формировавшихся у учащихся данной категории на учебных занятиях за период обучения в I–V классах.

В исследовании приняли участие 17 учащихся VI классов первого отделения специальных школ № 10 и № 11 г. Минска, в т.ч. с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС).

Сначала каждому из учащихся говорилось, что каждый день он может видеть, как трудятся разные люди. Они выполняют разную работу, поэтому и их профессии называются по-разному, например, учитель, продавец, врач. После этого предлагались следующие вопросы и задания.

1. Называние профессий, которые знает учащийся:

– Назови другие профессии, которые ты знаешь.

После получения первого ответа задавался стимулирующий вопрос:

– А еще какие профессии ты знаешь?

2. Называние профессий работников школы.

– В нашей и других школах работают учителя, воспитатели. Назови другие профессии работников школы.

После получения первого ответа задавался стимулирующий вопрос:

– А еще какие профессии работников школы ты знаешь?

3. Называние профессий, работники которых показаны на фотографиях.

Учащемуся последовательно предъявлялись фотографии работников (учителя, дворника, охранника (вахтера), уборщика служебных помещений, повара, библиотекаря, воспитателя, водителя) и предлагалось их назвать:

– Кто это?

Отметим, что представители всех указанных выше профессий были представлены в числе работников школ, в которых проводилось исследование.

4. Распознавание профессий, работники которых показаны на фотографиях.

Учащемуся предъявлялись эти же изображения (одномоментно по 4 разных фотографии) и предлагалось последовательно показать, где дворник (учитель и т.д.).

5. Рассказ о труде работников школы:

– Расскажи, что ты знаешь о труде работников школы.

6. Называние профессий людей, которые работают на стройках:

– Назови профессии людей, которые работают на стройках.

7. Называние профессий людей, которые работают на фабриках и заводах:

– Назови профессии людей, которые работают на фабриках и заводах.

8. Называние профессий людей, которые работают в магазинах и других предприятиях торговли:

– Назови профессии людей, которые работают в магазинах и других предприятиях торговли.

9. Называние профессий работников сельского хозяйства:

– Назови профессии людей, которые работают в сельском хозяйстве.

При выполнении заданий 6–9 после получения первого ответа учащемуся также предлагалась стимулирующая помощь (назвать другие знакомые профессии людей, которые работают на стройках и т. д.)

Сразу укажем, что 2 учащихся с РАС в силу специфики своего речевого развития могли выполнить только задание 4. Поэтому представленные ниже данные приведены с учетом выполнения заданий 1–3, 5–9 15 учащимися, а задания 4 – 17 учащимися.

Были получены следующие результаты. На первый вопрос о знакомых профессиях 8 (53,3 %) учащихся сразу назвали профессии пожарного и 4 (26,7 %)

учащихся – повара. По 1–2 раза были названы профессии космонавта, водителя, строителя, медсестры, пилота, астронома, машиниста, программиста, художника, визажиста, столяра, швеи, хирурга, ученого, директора и завуча. После стимулирующего вопроса 7 (46,7 %) учащихся сумели верно назвать еще по 1–3 профессии. Помимо указанных выше это были профессии парикмахера, электрика, воспитателя, пекаря и татуировщика. Отметим, что 3 (20,0 %) учащихся вместо профессий называли учреждения («милиция», «скорая помощь»).

В ответах на вопрос о профессиях работников школы 9 (60,0 %) учащихся назвали директора, 8 (53,3 %) – уборщика, 6 (40,0 %) – повара. Охранник упоминался в двух случаях, медсестра, тьютор (как обычно в школах называют воспитателя сопровождения) и библиотекарь – в одном. После стимулирующего вопроса лишь 5 (33,3%) учащихся успешно дополнили свои ответы. Отметим, что 3 (20,0 %) учащихся допустили в своих ответах ошибки (ответы «одноклассники», «уборка» вместо названия профессий).

Профессии работников, которые показаны на фотографиях (задание 3), в 106 ответах из возможных 120, т.е. 88,3 % случаев, были названы верно. Ошибки включали замену названий профессий описанием действий («уборка снега») или объектов («автобус» вместо «водитель»). Верный показ фотографий работников называемых профессий (задание 4) был зафиксирован в 129 из 136 возможных, т.е. в 94,9 % случаев. Такие результаты выполнения заданий 3 и 4 были ожидаемыми, но с учетом возраста учащихся их не следует рассматривать как свидетельство достаточного уровня представлений учащихся о профессиях.

Рассказы о труде работников школы были получены от 14 (93,3 %) учащихся, выполнявших данное задание. Они были весьма примитивны, включали название от 1 до 5 профессий и, обычно, краткие указания на выполняемые должностные обязанности. Например: «Учителя учат нас. Библиотекарша книги выдает. Уборщица моет полы. Повар готовит еду».

В ответ на вопрос о профессиях людей, работающих на стройке, учащиеся обычно давали ответ «строитель», то есть указывали часто используемое в быту обобщенное название профессий людей, занятых в строительстве и лишь 2 (13,3 %) учащихся назвали профессии столяра и мастера. После стимулирующего вопроса еще 4 (26,7 %) учащихся расширили ответы, назвав профессии маляра, штукатура, крановщика и инженера. Из профессий людей, работающих на заводах и фабриках, чаще называлась профессия швеи – 4 раза. Единично, даже после получения стимулирующего вопроса, верно назывались некоторые другие профессии. 9 (60,0 %) учащихся, выполнявших данное задание, не назвали ни одной профессии. Из профессий работников торговли 12 (80,0 %) учащихся назвали профессию продавца и всего 1 (6,7 %) учащийся назвал профессию кассира. Стимулирующий вопрос положительного результата не принес. 6 (40,0 %) учащихся не сумели назвать ни одной профессии работников сельского хозяйства. Чаще всего называлась профессия фермера – 7 (46,7 %) учащихся. Единично назывались некоторые другие профессии.

Таким образом, можно сделать вывод о специфичной ограниченности представлений учащихся о профессиях, формирующихся в соответствии с учебной программой по учебному предмету «Человек и мир».

В публикациях по вопросам профориентации младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью [2; 3] содержатся рекомендации, реализация которых может содействовать преодолению дефицитарности их представлений о профессиях. Принимая эти рекомендации, мы полагаем, что оптимизации педагогической работы в данном направлении будет содействовать обеспечение взаимосвязи содержания профессионального просвещения на уроках и в процессе внеурочной деятельности. В первую очередь эту взаимосвязь рекомендуется обеспечивать на уровне календарно-тематического планирования уроков и внеклассных мероприятий, решающих задачи профессионального просвещения. Имеется в виду согласование их тематики и сроков проведения. Далее целесообразно согласование задач профессионального просвещения, содержания и объема изучаемой профессиональной информации. Например, если новые сведения о какой-либо профессии или группе профессий учащиеся первично приобретают на экскурсиях, запланированных во внеурочное время, то на уроках предусматриваются задачи закрепления и расширения этих представлений.

Взаимодействие педагогических работников в решении задач профессионального просвещения учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью мы рассматриваем как важнейшее условие эффективного их решения.

Список использованных источников

1. О Концепции развития профессиональной ориентации молодежи в Республике Беларусь : постановление М-ва труда и соц. защиты Респ. Беларусь, М-ва экономики Респ. Беларусь, М-ва образования Респ. Беларусь от 29 марта 2022 г. № 20/7/57 // ЭТАЛОН ONLINE. – URL: https://etalonline.by/document/?regnum=U222e1045 (дата обращения: 30.01.2025).

2. Шинкаренко, В. А. Профессиональная ориентация младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью / В. А. Шинкаренко, Е. В. Никонович, А. Ю. Репникова // Народная асвета. – 2021. – № 6. – С. 41–44.

3. Шинкаренко, В. А. Формирование у младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью представлений и знаний о профессиональной деятельности людей / В. А. Шинкаренко, М. А. Марчик // Весці БДПУ. Серыя 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2019. – № 4. – С. 22–26.

УДК 376.37

ИЗУЧЕНИЕ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Д.А. Егорова
Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань)
Научный руководитель – Т.В. Артемьева, канд. психол. наук, доцент

Аннотация. Статья посвящена проблеме нарушения просодической стороны речи у дошкольников с ОНР. В рамках исследовательской задачи была определена попытка оценить уровень сформированности восприятия и воспроизведения просодических компонентов у детей с общим недоразвитием речи. Было проведено обследование детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи IV уровня речевого развития. Подробно проанализированы и описаны результаты обследования просодической стороны речи. По полученным данным можно говорить о том, что у детей с ОНР будет нарушаться восприятие и воспроизведение тех или иных просодических компонентов. Наиболее нарушенными являются: ритм, интонация и логическое ударение.

Ключевые слова: просодическая сторона речи; дети с общим недоразвитием речи; дошкольники.

STUDYING THE PROSODIC ASPECT OF SPEECH IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

D. Egorova

Abstract. The article is dedicated to the problem of impaired prosodic speech development in preschoolers with general speech underdevelopment. An assessment was conducted on preschool-aged children with a level IV speech development delay. The results of the diagnosis of the perception and reproduction of prosodic components are analyzed and described in detail.

Keywords: prosodic aspect of speech; children with general speech underdevelopment; preschoolers.

Просодическая сторона речипредставляет собой единый комплекс паралингвистических средств, включающих в себя интонацию и мелодику, темп и ритм, логическое ударение, модуляции голоса (по высоте и силе), тембр, речевое дыхание и паузацию. Совокупность этих компонентов придает речи выразительность, эмоциональную окраску, делает ее понятной и разборчивость, позволяя передавать не только смысловое содержание, но и чувства говорящего, его отношение к тому, что он говорит [5].

Расстройства или недоразвитие просодических компонентов негативно влияют на коммуникативные процессы, на формирование нервно-психического

статуса и общего речевого развития детей. Нарушение просодии является частой проблемой для детей с нарушениями речи. Это обусловлено структурой и степенью выраженности речевого дефекта, нарушениями тембра, а также несформированностью слухового самоконтроля и особенностями развития высших психических функций [3].

В рамках логопедической работы Л. В. Ковригина отмечала необходимостьразноплановой коррекции, что обеспечивает полноценное личностное развитие ребенка. О. С. Кузьмина рассматривала просодические нарушения как вторичные отклонения, связанные с первичными проблемами развития и предлагала специализированные методические подходы коррекционного воздействия. Т. Ю. Четверикова отмечала, что просодические нарушения у детей с ОНР часто связаны с трудностями в понимании и использовании грамматических конструкций, что требует комплексного подхода в коррекции просодических компонентов, включающую параллельную работу над грамматикой и обогащением словаря [2].

На сегодняшний день число детей с нарушениями речи растет, а в структуре дефекта оказываются не только нарушения звукопроизношения и лексико-грамматической стороны, но и вся просодическая структура речи, поэтому необходимо изучить особенности развития просодических компонентов у данной категории детей для создания эффективных средств коррекции.

Цель экспериментального исследования – изучение состояния просодической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи IV уровня речевого развития. Исследовательская работа была проведена с детьми старшего дошкольного возраста на базе дошкольного образовательного учреждения г. Казани.

Выборка составила 24 ребенка старшего дошкольного возраста с ОНР IV уровня речевого развития. Среди них 14 мальчиков и 11 девочек. Большинство детей достигли 6-летнего возраста (17 детей), остальным 8-ми детям – 5 лет.

При обследовании просодической стороны речи у детей с ОНР IV уровня речевого развития были использованы следующие методики: Е. Ф. Архиповой «Исследование просодической стороны речи» [1], А. И. Максакова, направленную на исследование речевого дыхания [4] и шкала оценки тембра Е. С. Алмазовой. Таким образом, методика имеет следующую структуру:

1 – Исследование восприятия ивоспроизведения ритма.

2 – Исследование восприятия и воспроизведения темпа речи.

3 – Исследование восприятия и воспроизведения интонации.

4 – Исследование восприятия и воспроизведения логического ударения.

5 – Исследование восприятия и воспроизведения модуляций голоса по высоте и силе.

6 – Особенности тембра речи.

7 – Исследование речевого дыхания.

Вся диагностическая работа была разделена на 2 этапа: исследование восприятия просодических компонентов и исследование воспроизведения просодических компонентов.

По результатам первого этапа диагностики было выявлено, что наименее сформированным у детей восприятие следующих компонентов: ритм, интонация и логическое ударение. Так, низкий уровень развития восприятия ритма имеет 46 % детей. Дети данной группы допускали ошибки при сопоставлении картинки к ритмическому рисунку, просили повторить ритм или помощи взрослого. Восприятие интонации на низком уровне имеет 42 % детей, дети не понимали символов, обозначающих интонационные структуры, просили помощи взрослого или выбирали ответ наугад. Перейдем к результатам следующего компонента – логическое ударение. 29 % детей показали низкий уровень, они не принимали задание, повторяли целое предложение вместо нужного слова, показывали неправильные картинки, допускали ошибки и не исправляли их по ходу выполнения задания.

На среднем уровне развития у группы детей находится восприятие темпа речи. Среди всех обследуемых, только у 17 % детей выявлен низкий уровень развития данного компонента. Эти дети при обследовании совершали ошибки без дальнейшего исправления, у них отсутствовал интерес к заданиям, им требовалось повторное объяснение инструкции и значения символов.

Наиболее сформированным у детей оказалось восприятие модуляций голоса по высоте и силе, при обследовании данного компонента низкого уровня выявлено не было. Дети успешно определяли на слух изменения громкости голоса и его высоты.

В целом группу у обследуемой группы преобладает средний уровень сформированности восприятия просодических компонентов (54 % детей). В процессе исследования была выявлена сниженная концентрация внимания, в особенности слухового внимания. Дети отвлекались, не удерживали фокус на задании, испытывали трудности при отсутствии подкрепления инструкций картинным материалом. Также следует отметить и быструю утомляемость детей, для достоверных результатов после нескольких проб детям необходима была смена деятельности, кратковременное переключение на игровую активность.

Далее перейдем к результатам обследования воспроизведения просодических компонентов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР IV уровня речевого развития. По результатам обследования наименее сформированным выявлено воспроизведение следующих компонентов: ритм, интонация, логическое ударение. Низкий уровень развития воспроизведения ритма выявлен у половины детей (50 %). При выполнении заданий дети хаотично отстукивали удары, а также допускали многочисленные ошибки. Воспроизведение логического ударения у 54 % детей находится на низком уровне. Для данной группы был характерен ответ на вопрос словом, а не полным предложением. А также однообразное проговаривание предложений при передвижении логического ударения. Воспроизведение разных видов интонации на низком уровне отмечен у 50 % детей. Дети путались в символах, в видах интонаций или произносили все предложения одинаково.

Отметим результаты исследования воспроизведения темпа речи, показатель которого снизился по сравнению с исследованием восприятия данного компонента.

Здесь у 42 % детей выявлен низкий уровень развития. В рамках задания многие дети незначительно изменяли темп фразы, это также можно связать со сложностями звукопроизношения.

Наиболее сформированными у детей, также, как и на первом этапе, остаются модуляции голоса по высоте и по силе. Однако здесь появляется группа с низким уровнем развития – 33 % детей в группе исследования модуляций голоса по высоте и 8 % детей в группе исследования модуляций голоса по силе. Для них было характерно незначительная или отсутствующая модуляция в голосе. Необходимо отметить, что дети данных групп имеют нарушения основного тембра голоса, такой особенностью обладает 32 % детей.

Относительно обследования речевого дыхания – у большинства детей преобладает верхнеключичное дыхание (58 %), средний объем речевого выдоха и дифференциация носового и ротового дыхания в пределах нормы.

В целом группу можно характеризовать преобладанием среднего уровня сформированности восприятия просодических компонентов (58 %). Отметим, что у детей мы заметили сниженное слуховое внимания, моторную неловкость, трудности переключения.

Таким образом, проведенная диагностика показала, что уровень развития восприятия и воспроизведения просодической стороны речи у большинства детей находится на среднем уровне развития. При обследовании и восприятия, и воспроизведения просодической стороны речи наиболее несформированными оказались такие просодические компоненты, как ритм, интонация и логическое ударение. Восприятие темпа, модуляций голоса по высоте и силе у исследуемой группы детей развито лучше, чем воспроизведение данных элементов. Однако все равно у большинства детей не находится на высоком уровне. Поэтому, исходя из результатов диагностики с обследуемой группой детей необходима индивидуальная работа, по развитию именно тех компонентов, которые нарушены у каждого ребенка.

Список использованных источников

1. Архипова, Е. Ф. Исследование просодической стороны речи / Е. Ф. Архипова. – М. : Высшая школа, 2006. – 39 с.
2. Бочарникова, Н. С. Особенности развития просодии у детей с общим недоразвитием речи различного генеза / Н. С. Бочарникова // Концепт. – 2020. – № 8. – С. 1–7.
3. Егорова, Д. А. Коррекция просодической стороны речи у дошкольников с использованием цифровых технологий / Д. А. Егорова, Т. В. Артемьева // Культурогенезные функции психолого-педагогического и специального образования : сб. науч. и науч.-метод. ст. – 2024. – С. 85–89.
4. Максаков, А. И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников : пособие для пед. дошк. учр.-ий / А. И. Максаков. – М. : Мозаика-Синтез, 2005. – 156 с.
5. Попова, М. В. Сравнительный анализ понятий «просодия», «интонация» и смежных специальных терминов в лингвистике / М. В. Попова // Вестник Московского гос. лингвист. ун-та. – 2021. – № 11. – С. 150.

УДК 376

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

А.А. Жиганова
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (Волгоград)
Д.О. Козырева
Волгоградский государственный медицинский университет (Волгоград)
Научный руководитель – О.А. Козырева, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые аспекты формирования жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Жизненные компетенции представляют собой комплексное понятие, которое развивается на протяжении всей жизни индивида. Этот процесс включает в себя такие стадии, как социализация, накопление различных жизненных знаний и усвоение ценностей, чему несомненно способствуют процессы обучения и воспитания. Однако формирование этих компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра сталкивается с серьезными трудностями.

Ключевые слова: компетенция; жизненные компетенции; расстройства аутистического спектра; младшие школьники.

FEATURES OF FORMATION OF LIFE COMPETENCES IN STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

A. Zhiganova, D. Kozyreva

Abstract. The article presents the features of the formation of life competencies in students with autism spectrum disorders. Life competencies are a multi-level category that is formed throughout a person's life. This process includes the stages of socialization, accumulation of life experience and mastering of values and professional skills, which is ensured by upbringing and education. The formation of life competencies in students with autism spectrum disorders can be significantly complicated.

Keywords: competence; life competencies; autism spectrum disorders; primary school students.

Жизненные компетенции представляют собой многоуровневую категорию, формирующуюся на протяжении всей жизни человека, начиная с семейного окружения и взаимодействия с другими людьми. Этот процесс включает этапы социализации, накопление жизненного опыта и освоение ценностей и профессиональных навыков, что обеспечивается воспитанием и образованием. В рамках образования детей с ограниченными возможностями здоровья, включая

младших школьников с расстройствами аутистического спектра, жизненные компетенции рассматриваются как освоение знаний, умений и навыков, необходимых для повседневной жизни. Это достигается через развитие базовых навыков коммуникации и социально-бытовой адаптации, что готовит ребенка к активному участию в жизни семьи и общества по мере возможности [2].

Если овладение академическими знаниями, умениями и навыками направлено преимущественно на обеспечение его будущей реализации, то формируемые жизненные компетенции обеспечивают развитие отношений с окружением в настоящем. При этом движущей силой развития становится опережающая имеющиеся возможности ребенка интеграция в более сложное социальное окружение. Социализация в таких случаях оказывается более важна, чем приобретение академического компонента. Поэтому организация коррекционной работы основывается на таких принципах, как практическая необходимость и жизненная актуальность. Это значит, что для детей с ограниченными возможностями здоровья, включая младших школьников с аутистическими расстройствами, важно развивать жизненные компетенции, которые обеспечат их полноценное существование после завершения учебного заведения [4].

Содержанием жизненных компетенций являются потребности, которые зависят от конкретной ситуации. Потребности представляют собой основные поведенческие программы, реализующие жизнедеятельность человека. Важнейшими потребностями считаются физиологические нужды: воздух, пища, вода, сон и отдых. На втором уровне значимости располагаются потребности в самосохранении, общении, познании, труде и отдыху [3].

Сложности терминологии усугубляются смешением разных задач: описания жизненных компетенций и нахождения методов их формирования. К основным критериям формирования этих компетенций относятся: успешность, выражающаяся в числе освоенных видов деятельности по каждой компетенции, а также степень самостоятельности, отражающаяся в качестве выполнения заданий (по образцу, подражая, совместно с взрослым).

Не менее важным фактором является способность детей с аутизмом артикулировать свои действия, поскольку это существенно влияет на оценку их жизненных компетенций. На основании сказанного мы под жизненными компетенциями понимаем интегральную характеристику, позволяющую ребенку с ограниченными возможностями справляться с повседневными задачами на основе опыта различных действий, соответствующих его ценностям и интересам.

Компетенции в жизни представляют собой ключевые навыки, позволяющие справляться с разнообразными проблемами в конкретных обстоятельствах, используя информацию, общение и социальные нормы поведения в гражданском обществе. Формирование этих компетенций происходит на протяжении всей жизни. Появление новых и сложных задач требует адаптации подходов к их решению. Расстройства аутистического спектра являются распространенной и актуальной проблемой, характеризующейся нарушениями общения и социального взаимодействия, а также склонностью к стереотипному поведению.

Жизненные компетенции имеют важное значение для повышения качества жизни детей с расстройствами аутистического спектра. В начальной школе образовательный процесс можно считать эффективным и качественным, только если осуществляется синергия между освоением учебного материала и развитием жизненных компетенций. Эти компетенции служат как целью образовательного процесса, так и средством для ее достижения [1].

Современное образование смещается с акцента академических навыков в сторону жизненных компетенций, что вызывает необходимость в разработке диагностических инструментов для их оценки. Авторы подчеркивают важность оценки жизненных компетенций у детей с расстройствами аутистического спектра, чтобы установить направления коррекционной и развивающей деятельности и обеспечить оптимальную интеграцию таких детей в инклюзивную среду. На сегодняшний день отсутствует единый универсальный метод для оценки и способ формирования этих компетенций [5].

С целью индивидуализации образовательного процесса для обучающихся с расстройствами аутистического спектра в рамках ФГОС НОО разработаны адаптированные программы, учитывающие их особые образовательные потребности. Эти программы соединяют академические и жизненные компетенции. Овладение академическими знаниями ориентировано на будущее ученика, тогда как формирование жизненных компетенций помогает ребенку развивать необходимые навыки, необходимые в настоящем, и способствует его взаимодействию с окружающей средой, что в свою очередь позволяет достигать большей независимости. Учебный процесс по формированию жизненных компетенций осуществляется в рамках коррекционного курса «Социально-бытовая ориентировка». Социально-бытовая ориентировка представляет собой специализированные коррекционные занятия, целью которых является развитие у детей знаний, навыков и умений, необходимых для самостоятельного проживания. Урок является одной из ключевых форм организации учебного процесса в школе. Одной из главных задач уроков социально-бытовой ориентировки является подготовка детей с расстройствами аутистического спектра к независимой жизни в различных условиях. Важнейшей целью является формирование навыков и умений, способствующих успешной социализации детей. Прежде чем начать развитие жизненных компетенций, педагог должен оценить их текущее состояние.

Не менее важно определить возможности и время для коммуникации, чтобы установить пределы взаимодействия. Также необходимо организовать рабочее место детей с аутизмом и создать инклюзивное пространство в классе. Наличие хорошо оборудованного кабинета социально-бытовой ориентировки и его правильное зонирование по темам программы и правилам безопасности значительно помогают в подготовке обучающихся к формированию их жизненных компетенций.

Таким образом, на основании анализа психолого-педагогической литературы по исследуемой теме, мы идентифицировали следующие аспекты формирования жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического

спектра: наблюдаются дефициты в развитии всех жизненных компетенций; затруднительное формирование имеет место в групповых и социальных навыках, умении следовать расписанию и навыках самообслуживания; важно создать специальные психолого-педагогические условия для успешного формирования жизненных компетенций, включая использование поддерживающей и альтернативной коммуникации и другие методы; необходима организация кабинета социально-бытовой ориентировки.

Список использованных источников

1. Козырева, О. А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. – № 1. – 2014. – С.112–115.
2. Лебединская, К. С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская [и др.] // Аутичный ребенок. – 2018. – № 6. – С.10–16.
3. Манелис, Н. Г. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра : метод. пособие / Н. Г. Манелис, Е. И. Аксенова, П. Л. Богорад [и др.] ; под общ. ред. А. В Хаустова. – М. : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 57 с.
4. Никольская, О. С. Дети с расстройствами аутистического спектра : учеб. пособие для общеобразов. организаций / О. С. Никольская, С. А. Розенблюм – М. : Просвещение, 2021. – 43 с.
5. Хаустов, А. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра : метод. пособие / А. В. Хаустов, П. Л. Богорад, О. В. Загуменная [и др.] ; под общ. ред. А. В. Хаустова– М. : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125 с.

УДК 376.42

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Н.Л. Журик
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Е.М. Ишмуратова, канд. пед. наук

Аннотация. В статье рассматриваются варианты оказания коррекционной помощи воспитанникам с аутизмом в период подготовки к школьному обучению. Автор предлагает разделять направления работы учителя-дефектолога в зависимости от индивидуальных возможностей ребенка.

Ключевые слова: воспитанники с расстройствами аутистического спектра; направления коррекционной работы; подготовка к обучению в школе.

FEATURES OF CONSTRUCTION OF CORRECTIVE WORK WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

N. Zhurik

Abstract. The article considers options for providing remedial assistance to pupils with autism during the period of preparation for school education. The author proposes to divide the work of the special teacher according to the individual abilities of the child.

Key words: pupils with autism; directions of correction work; preparation for learning in school.

На сегодняшний день вопросам подготовки к школьному обучению детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) уделяют большое внимание. Стоит отметить, что обследование ребенка с РАС на готовность к обучению должно быть всесторонним, и важно понимать, что ребенок с РАС может проявлять навыки готовности в дошкольном возрасте, но испытывать значительные трудности в их использовании при адаптации к новым условиям школы. Именно преемственность в работе дефектолога учреждения дошкольного образования (далее – УДО) и учителя-дефектолога учреждения общего среднего образования позволяет сократить время на адаптацию ребенка к новым условиям.

Обучающийся с РАС может не проявлять свои речевые навыки в период адаптации к школе. Знание об уровне речевого развития позволяет учителю-дефектологу учреждения среднего образования учесть его возможности и продумать варианты привлечения ребенка к коммуникации и использованию наработанных речевых навыков. Если ребенок пользуется дополнительными средствами коммуникации, то педагоги школы смогут заранее подобрать

соответствующий вид коммуникации, что, безусловно, облегчит процесс адаптации ребенка.

Отметим, что практика взаимодействия учителя-дефектолога УДО и учителя-дефектолога учреждения общего среднего образования (общего или специального) не распространена. Формой такого вида преемственности может выступать, с нашей точки зрения, так называемая карта выпускника дошкольного образования, которую заполняют: учитель-дефектолог, воспитатель дошкольного образования, педагог-психолог. В данной карте возможно отражение уровня речевого, когнитивного развития обучающегося с РАС, особенности поведения и уровня сформированности социальных навыков.

В своей работе уровень речевого развития мы оценивали по показателям рекомендуемым Н. Н. Баль [1], в том числе и степень овладения элементами грамоты. Обучающиеся с РАС испытывают трудности в овладении грамотой, а в дальнейшем значительные проблемы с формированием навыков чтения и письма, многие отказываются от выполнения заданий по данным учебным дисциплинам не только потому, что имеют низкий уровень мотивации к обучению, но и потому, что данные навыки для них являются слишком абстрактными.

Также при проведении обследования мы учитывали уровень сформированности навыков коммуникации и взаимодействия, который оценивали по показателям, представленным в исследовании А. В. Хаустова [3].

Для успешного обучения в школе необходимо иметь четкие представления об уровне сформированности элементарных математических представлений у обучающегося с РАС. Дети с РАС стараются избегать ситуации неуспеха и, соответственно, знание о его способностях позволят оказать ему своевременную помощь в овладении математикой на доступном для него уровне. Необходимо учитывать уровень сформированности представлений о количестве и счете, величине, геометрических фигурах и форме предметов, умения ориентировки в пространстве, ориентировки во времени и др.

При исследовании познавательного развития в качестве одного из направлений использовались критерии оценки сформированности математических категорий, выделенные Н. С. Цырулик [4], в том числе пространственно-временные представления, которые вызывают затруднения у обучающихся с РАС. Важно обследовать следующие навыки: умение определять расположение предметов в пространстве; пространственные отношения между предметами; ориентация в горизонтальной плоскости листа бумаги; направление движения на рисунке; умение определять и называть свое направление движения; определять темп движения; пользоваться схемами пространства; определять стороны предмета; определять в последовательном изображении объектов, что расположено до и после; умение различать части суток, дни недели, сегодня, вчера, завтра, времена года.

Также мы посчитали важным выявить особенности игровой деятельности детей РАС. У многих детей дошкольного возраста с РАС игровая деятельность не формируется вовсе, или формируется не в полном объеме. В рамках направления особенности игровой деятельности показатели были выделены

на основании работ Е. С. Слепович [2]: определение вида игры; сформированность игровых умений и др. Своевременное формирование игровой деятельности позволяет обучающимся с РАС соблюдать ряд правил, адаптироваться к особенностям школьной жизни, формирует многие универсальные учебные навыки и навыки социального поведения, позволяет включить обучающегося с РАС в коллектив сверстников.

Разработанная карта выпускника была апробирована на выборке из пяти детей с РАС старшего дошкольного возраста (7–8 лет). После анализа полученных данных мы условно выделили несколько вариантов сопровождения детей с РАС в зависимости от полученных показателей уровня развития. Нами были определены направления коррекционной работы, направленные на подготовку детей дошкольного возраста с РАС к школьному обучению и адаптацию в учреждении общего среднего образования. Полученные данные разнородны и обусловлены структурой нарушения каждого ребенка, уровня интеллектуального, речевого развития, сформированности коммуникативных навыков и поведения.

1. Дети дошкольного возраста с РАС, которые имеют несформированные умения познавательной деятельности и системное недоразвитие речи, чаще всего проявляют случаи нежелательного поведения (крик, аутоагрессия, агрессия на окружающих). Это обусловлено проблемами в коммуникации, неумением сообщить о желаемом. Основными направлениями коррекционной работы будет формирование коммуникативных и социально-бытовых навыков, использование альтернативных способов коммуникации, коррекция нежелательного поведения. Для них необходимо использование визуального расписания, четкое выстраивание последовательности занятий и определения объёма заданий с учетом адаптации и модификации. Важными направлениями коррекционной работы будут: формирование навыков самообслуживания, учебного поведения, развитие эмоционально-волевой сферы.
2. Для детей дошкольного возраста с РАС с общим недоразвитием речи 1–2 уровня речевого развития и с достаточным уровнем развития познавательной деятельности направлениями коррекционной работы выступают формирование лексико-грамматической стороны речи, навыков коммуникации и социализации.
3. Для детей дошкольного возраста с РАС, имеющих достаточно высокий уровень речевого развития (общее недоразвитие речи 3 уровня), с минимально несформированными умениями познавательной деятельности, с достаточно высоким уровнем сформированности навыков коммуникации и социализации (умение играть с детьми в группе, поддерживать правила знакомой игры, нескольких сюжетов, умение договариваться), возможным выбором в качестве основного направления коррекционной работы будет формирование лексико-грамматической стороны речи, занятия с психологом по совершенствованию игровых навыков и по расширению игрового репертуара.

Резюмируя выше сказанное, отметим, что именно анализ карты выпускника позволяет увидеть дефициты в сформированности тех или иных навыков и умений. Учитель-дефектолог в школе до начала учебного процесса может на основании изучения карты выпускника определить содержание коррекционно-развивающей

работы для каждого обучающегося с РАС, создать ему особые образовательные условия, сделать процесс адаптации максимально комфортным и успешным.

Список использованных источников

1. Баль, Н. Н. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи : учеб.-метод. пособие для учит.-дефект. дошк. уч-ий / Н. Н. Баль, Н. В. Дроздова. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2011. – 151 с.

2. Слепович, Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Слепович. – М. : Педагогика, 1990. – 96 с.

3. Хаустов, А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / А. В. Хаустов. – М. : ЦПМССДиП. – 87 с.

4. Цырулик, Н. С. Профилактика специфического расстройства арифметических навыков (дискалькулии) в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи / Н. С. Цырулик, В. А. Шинкаренко // Специальное образование: традиции и инновации : материалы V Междунар. науч.-практ. конф.; г. Минск, 14–15 апр. 2016 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол.: С. Е. Гайдукевич [и др.]. – Минск : БГПУ, 2016. – 1 CD-ROM.

УДК [376.016:82-343.4]-056.263

МНЕМОТАБЛИЦЫ КАК СРЕДСТВО РАБОТЫ НАД СКАЗКОЙ С УЧАЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

В.А. Жучкевич
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Т.П. Ярошевич

Аннотация. В статье описаны особенности формирования текстовых умений у учащихся с нарушением слуха, обоснован выбор сказки и мнемотехники, в частности, мнемотаблиц, как эффективного средства для улучшения восприятия и воспроизведения текстов учащимися с нарушением слуха, представлена мнемотаблица к сказке и описаны этапы работы над ней с учащимися с нарушением слуха.

Ключевые слова: текстовая компетентность; текстовые умения; смысловое восприятие и воспроизведение; мнемотаблицы; сказка.

MNEMOTABLES AS A MEAN FOR WORKING WITH FAIRY TALES WITH STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS

V. Zhuchkevich

Abstract. The article describes the features of the formation of text skills in students with hearing impairments, substantiates the choice of a fairy tale and mnemonics, in particular, mnemonic tables, as an effective means of improving the perception and reproduction of texts by students with hearing impairments, presents a mnemonic table for the fairy tale and describes the stages of working on it with students with hearing impairments.

Keywords: text competence; text skills; semantic perception and reproduction; mnemonic tables; fairy tale.

На современном этапе развития системы коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением слуха актуальной задачей выступает формирование текстовой компетентности, которая является одной из ключевых в рамках освоения содержания программ общего среднего образования.

Исследования сурдопедагогов (А. Г. Зикеева, С. А. Зыкова, Е. П. Кузьмичевой, С. Н. Феклистовой, Е. З. Яхниной и др.) указывают на вариативность уровня слухоречевого развития учащихся с нарушением слуха на момент начала обучения в школе. При этом важно учитывать специфические особенности овладения лексико-грамматическими средствами детьми с нарушением слуха. В сравнении со слышащими сверстниками, у неслышащих и слабослышащих детей отмечается не только значительно меньший объем активного и пассивного словарей,

но и специфические искажения в процессе его освоения. Обычно это объясняется неадекватным восприятием слов, приводящим к их неправильному употреблению. Также, при нарушении слуха характерными являются нарушения грамматического строя речи [7].

Исследование особенностей развития связной речи М. Быковой выявило отставание письменной речи глухих школьников от устной, проявляющееся в неполном раскрытии тем, нарушении логики изложения, в использовании однообразных синтаксических конструкций, отсутствии навыков самоконтроля и трудностях в умении работать самостоятельно [2].

Формирование текстовой компетентности является наиболее важным направлением в образовательном процессе и в процессе социализации детей с нарушением слуха. Развитие текстовых умений у детей данной категории реализуется в рамках таких компонентов речевой деятельности, как восприятие, понимание и воспроизведение речевого материала.

Проблема смыслового воспроизведения текстов учащимися с нарушением слуха включает в себя трудности в усвоении определенных лексических, семантических и грамматических характеристик смысловых единиц, представленных в тексте. Кроме того, у детей данной нозологической группы могут возникать определенные трудности в установлении связей между словами в словосочетании, могут быть отмечены показатели перестановки и пропуска слов [6].

Для того, чтобы формировать умения адекватного восприятия и воспроизведения текстов у учащихся с нарушением слуха необходимо создать специальные условия, которые бы способствовали овладению данными умениями в рамках формирования текстовой компетентности.

Основным средством формирования текстовой компетентности выступает текст. Текст способен выразить законченное высказывание, коммуникативное намерение человека, участвующего в речевом общении. Кроме того, текст обладает собственной внутренней структурой, собственными категориями, что позволяет признать его моделируемой единицей языка [7].

В силу возрастных особенностей, младшим школьникам необходимы материалы и тексты, в которых становится возможным обеспечить преемственность между игровой и учебной деятельностями. Оптимальным выбором текстов в данном случае являются сказки. Сказка, как жанр устного народного творчества, обладает рядом характерных особенностей. Происхождение сказки предопределяет простую композицию и небольшой объем. Тексту сказки свойственны клишированные фразы, многократные повторы (как отдельных элементов, так и целых эпизодов), диалогическая структура, реализуемая в прозаической или стихотворной форме, разговорно-бытовая лексика [5].

Для обеспечения осмысленного восприятия и воспроизведения текстов учащимися с нарушением слуха необходима визуализация их содержания. Мнемотехника в рамках современного образовательного процесса определяется совокупностью определенных методов и приемов, которые способствуют эффективному запоминанию, кодированию и воспроизведению информации при развитии конкретных речевых навыков [1].

В исследованиях Т. Б. Полянской мнемотехника определяется как система приемов, благодаря которым ребенка учат запоминать новую, нужную, сложную информацию. Как подчеркивает автор, посредством мнемотехники происходит передача информации в слуховые, зрительные, графические образы и ассоциации [4].

Ключевым механизмом мнемотехники является установление ассоциативных связей между визуальными образами, что способствует их фиксации в памяти. Освоение мнемотехники требует последовательного подхода: от простейших мнемоквадратов к более сложным мнемодорожкам и, наконец, к мнемотаблицам [3].

В рамках обучения и воспитания детей с нарушением слуха, мнемотаблица является эффективным дидактическим средством. Ее суть заключается в следующем: каждому слову или словосочетанию ставится в соответствие графическое изображение, построенное по принципу схематичности, что способствует облегчению процессов запоминания и воспроизведения информации [5].

Нами была разработана мнемотаблица к сказке В. Сутеева «Под грибом» для учащихся с нарушением слуха 2 класса. Количество квадратов мнемотаблицы соответствует основным эпизодам сказки. В каждом квадрате зарисованы герои и предметы, символизирующие действия и события из соответствующего эпизода сказки. В мнемоквадратах используются символы в виде стрелочек, обозначающих передвижения героев, просьбы героев о помощи с использованием сомкнутых ладоней, восклицательный знак, сигнализирующий об опасности в связи с приближением лисы и др.

При работе над сказкой «Под грибом» с использованием мнемотаблицы мы предлагаем следующие этапы: выразительное чтение произведения учителем, далее дети совместно с учителем создают мнемотаблицу, в каждом квадрате отражают символы, представляющие ключевые моменты эпизода, например, начало дождя, бабочка, просящая убежища, лиса, ищущая зайца. Учитель помогает детям выбрать наиболее емкие и понятные символы. Затем учитель вместе с детьми анализирует созданную мнемотаблицу. Дети объясняют, что обозначает каждый знак. На следующем этапе дети, используя созданную мнемотаблицу, как опору, пересказывают сказку. При затруднениях учитель в качестве помощи может задавать наводящие вопросы, помогая вспомнить детали.

В процессе целенаправленной работы над сказкой с использованием мнемотаблицы дети постепенно приобретают необходимые текстовые умения и навыки, на основе которых становится возможным составление информативных и правильно структурированных высказываний. Учащиеся начинают понимать основные принципы построения связного сообщения: последовательный пересказ событий, отражение причинно-следственных связей, выделение главной мысли, выбор языковых средств, необходимых для составления монологического текста. Данное дидактическое средство подготовит детей к связному пересказу любого события и к самостоятельному созданию историй.

Список использованных источников

1. Бура, Л. В. Теоретические основы применения методов и приемов мнемотехники в современном образовании / Л. В. Бура // Гуманитарные науки. – 2015. – С.18–28.

2. Быкова, Л. М. Развитие связной речи глухих учащихся начальных классов: кн. для учителя / Л. М. Быкова. – М. : Просвещение, 1989. – 144 с.

3. Измайлова, Р. Г. Мнемотаблицы как средство развития связной взрослых дошкольников / Р. Г. Измайлова, И. Р. Хайретдинова // Педагогика современности. – 2019. – Вып. 4. – С.15–28.

4. Полянская, Т. Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие / Т. В. Полянская. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. – 64 с.

5. Трыгуб, И. С. Лингвометодический потенциал народных сказок в обучении русскому языку как иностранному младших школьников / И. С. Трыгуб. – М. : Форум, 2014. – 278 с.

6. Феклистова, С. Н. Методика коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением слуха : учеб.-метод. пособие для студ. уч-й высш. образования, обучающихся по специальностям 1-03 03 06 «Сурдопедагогика», 7-07-0114-01 «Специальное и инклюзивное образование» / С. Н. Феклистова, Т. П. Ярошевич, Л. А. Чернышевич ; Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск : БГПУ, 2024. – 235 с.

7. Феклистова, С. Н. Методика формирования текстовой компетентности у учащихся с нарушением слуха : учеб.-метод. пособие / С. Н. Феклистова, О. П. Коляда. – Минск : БГПУ, 2019. – 80 с.

УДК 371.927

ТЬЮТОРИНГ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

А.В. Зайцева
Череповецкий государственный университет (Череповец)
Научный руководитель – В.Н. Поникарова, канд. психол. наук, доцент

Аннотация. В статье представлены результаты изучения школьной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра. Автором дана типология социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. Автор рассматривает возможности тьюторинга как современной образовательной технологии в адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к социуму.

Ключевые слова: школьная адаптация; дети с расстройствами аутистического спектра; типология адаптации; тьюторинг.

TUTORING AS A MODERN APPROACH TO SOCIAL ADAPTATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH ASD

A. Zaitseva

Abstract. The article presents the results of the study of school adaptation of children with autism spectrum disorders. The author provides a typology of social adaptation of children with disabilities. The author considers the possibilities of tutoring as a modern educational technology in the adaptation of children with disabilities to society.

Keywords: school adaptation; children with autism spectrum disorders; typology of adaptation; tutoring.

Адаптация ребенка к образовательному процессу представляет собой перестройку личности при переходе к систематическому организованному образовательному процессу. Наиболее остро проблема адаптации к новым социальным условиям стоит именно в младшем школьном возрасте, что обусловлено кардинальным изменением социального положения ребенка – впервые он занимается общественно полезной деятельностью. Кроме того, происходит смена ведущего вида деятельности – такой деятельностью становится учеба. Учебная деятельность требует от младшего школьника напряжения физических и психических сил, что нередко приводит к перенапряжению организма.

Особые сложности возникают при адаптации к новым условиям (в том числе, в процессе адаптации к школе) у детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС).

Расстройства аутистического спектра – это нарушения нейропсихического развития, характеризующееся качественными отклонениями в социальном взаимодействии и способах общения, а также ограниченным, стереотипным, повторяющимся набором интересов и занятий. Эти качественные отклонения являются общими чертами функционирования индивида в новых социальных ситуациях [1].

Нами были изучены особенности школьной адаптации детей с РАС. Экспериментальную группу составили 10 детей младшего школьного возраста с РАС (мальчики). Контрольную группу составили дети младшего школьного возраста с нормотипичным развитием (20 детей, мальчики). Дизайн контрольной группы производился методом рандомизации.

Исследование проводилось на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 20 имени героя Советского Союза Долгова Владимира Константиновича» г. Вологды.

Для изучения особенностей школьной адаптации нами была разработана диагностическая программа и использован комплекс взаимодополняющих методик. Основными методами изучения школьной адаптации детей младшего школьного возраста с РАС являлись анкетирование родителей, экспертная оценка, наблюдение. В качестве методик нами использовались: лист наблюдения состояния школьно-значимых навыков (по Г. Ф. Кумариной и соавт.), опросник на выявление ситуативной тревожности (по М. Ю. Стожаровой), анкета для родителей (по О. Н. Истратовой) [2].

Ведущими методами являлись анализ литературы по проблеме исследования, экспериментальный метод, метод экспертной оценки, методы математической статистики (ранжирование, сравнение выборок с использованием коэффициента Фишера, а также корреляционный метод с использованием коэффициента Спирмена), количественный и качественный анализ результатов. Изучение ситуативной тревожности осуществлялось с помощью экспертной оценки. В качестве экспертов выступили педагог-психолог, педагог-дефектолог, тьютор.

Нами использованы следующие критерии оценки школьной адаптации: абсолютная адаптация, частичная адаптация, неполная адаптация.

Экспертная оценка школьно-значимых навыков позволяет сделать вывод, что в группе детей с РАС наиболее низкие ранги получили умение общаться, организованность поведения, контроль деятельности. У младших школьников с нормотипичным развитием достаточные низкие показатели выявлены по следующим критериям: умение общаться, особенности эмоциональной сферы, учебная мотивация. Таким образом, можно отметить, что в обеих выборках (по мнению экспертов) выявлены трудности, связанные с организацией взаимодействия в среде сверстников, но у детей с РАС на первый план выходят недостаточная мотивация учения, трудности произвольности и организованности поведения. Использование критерия Спирмена позволило выявить наличие прямой положительной корреляции ($r = 0.98$, значимо при $\rho \leq 0,01$), что указывает на зависимость школьно-значимых навыков от трудностей поведения и мотивации учения.

Изучение тревожности позволяет сделать вывод, что все виды тревожности (учебная, самооценочная, межличностная) больше выражены у детей с РАС. Общая тревожность также больше представлена у данной категории детей. Анализ ситуативной тревожности показывает, что наиболее значимыми ситуациями являются «Педагог оценивает работу, которую ты выполнил на занятии», «Педагог дает трудное задание», «Не можешь справиться с заданием на занятии». Изучение результатов самооценочной тревожности показывает, что также у большинства детей наиболее проблемными ситуациями являются: «Тебя ругает мама или папа», «Твою работу оценивают дома или ребята», «У тебя что-то не получается». Результаты межличностной тревожности позволяют сделать вывод, что чаще у большинства детей тревогу вызывают такие ситуации, как «Непонятно, почему на тебя сердится мама или папа», «На тебя смотрят, когда ты что-то делаешь, играешь», «Ребята с тобой не играют, не хотят дружить».

Анализ результатов анкетирования «Школьная адаптация» позволяет сделать вывод, что, по мнению родителей, дети с РАС оказались более дезадаптированными, чем дети с нормотипичным развитием. Родители детей с РАС отмечают, что дети не испытывают желания посещать школу, очень тяжело переживают изменения в режиме дня. Дети в большинстве не испытывают положительных эмоций, не отмечают свои школьные успехи, даже если они есть. Дети нуждаются в помощи при выполнении домашних заданий, но не всегда об этом информируют родителей. Малейшие неудачи вызывают у них бурные негативные реакции, которые продолжаются довольно долго. Дети испытывают трудности в самостоятельной организации деятельности, не могут исправлять ошибки, либо продолжают их совершать. Абсолютный уровень школьной адаптации выявлен у 10 % детей с РАС, тогда как среди с нормотипичным развитием, он в три раза больше. Частичная адаптация отмечена у 70 школьников с РАС, у детей с нормотипичным развитием этот уровень оставляет 45 %. При этом количество детей с неполной адаптацией (дезадаптацией) одинаково в обеих выборках. В целом, мы можем оценить школьную адаптацию детей с РАС как частичную. Разница между выборками по этому критерию имеет статистическую значимость ($\varphi = 1{,}94$, $p \leq 0{,}05$).

В связи с социальным запросом на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 20 имени героя Советского Союза Долгова Владимира Константиновича» г. Вологды разработано и реализовано содержание тьюторинга для детей с РАС.

Тьюторинг – образовательная технология, в рамках которой основной формой взаимодействия является индивидуальное консультирование обучающихся и их родителей (законных представителей) по вопросам формирования и индивидуальных учебных планов; проведение рефлексивно-проектных мероприятий с обучающимися по вопросам формирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий [3].

Особое значение тьюторинг приобретает в период школьной адаптации детей с ОВЗ, в том числе с РАС. Тьютор помогает наладить контакт тьюторанта с другими участниками образовательного процесса, формирует и закрепляет школьно-значимые навыки, сопровождает ученика на уроке и во внеучебных мероприятиях, дает консультации родителям по вопросам воспитания ребенка

с РАС. Для детей разработана система индивидуальных занятий «Играем в школу» по формированию школьно-значимых навыков в виде игровой деятельности, элементов сказкотерапии, арттерапии. Младшим школьникам предлагаются игровые ситуации, которые имитируют учебные ситуации. В ходе занятий используется рисование, аппликация, элементы пальчикового театра, театрализованных игр. Занятия включают пальчиковую гимнастику, кинезиологические упражнения, декламацию. Занятия проводятся под руководством педагога-психолога в присутствии и активном участии тьютора [4].

Таким образом, дальнейшее использование тьюторинга может сыграть положительную роль в процессе социальной адаптации младших школьников с РАС.

Список использованных источников

1. Гилберт, К. Аутизм: Медицинское и педагогическое воздействие. Книга для педагогов-дефектологов / К. Гилберт, Т Питерс. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 144 с.
2. Кумарина, Г. Ф. Коррекционная педагогика в начальном образовании : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г. Ф. Кумарина, М. Э. Вайнер, Ю.Н. Вьюнкова [и др.]. ; под ред. Г. Ф. Кумариной. – М. : Академия, 2003. – 320 с.
3. Танцюра, С. Ю. Индивидуальная образовательная программа в условиях инклюзии : метод. рекомендации / С. Ю Танцюра, С. И. Кононова. – М. : Сфера, 2016 – 64 с.
4. Шоплер, Э. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. Сборник упражнений для специалистов и родителей / Э. Шоплер, М Ланзинд, Л. Ватерс. – Минск : Изд-во БелАПДИ «Открытые двери», 1997. – 254 с.

УДК [37.016:808.5]-056.264

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ С ФАКТОРОМ РИСКА В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ

А.В. Залесская
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Н.В. Дроздова, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к определению понятия «речевое общение», а также вопросы формирования речевого общения у детей с нормальным речевым развитием и у детей с фактором риска в речевом развитии.
Ключевые слова: общение; речевое общение; формирование; дети с фактором риска в речевом развитии; условия стимуляции речевого общения.

TO THE PROBLEM OF FORMATION OF SPEECH COMMUNICATION OF CHILDREN WITH RISK FACTORS IN SPEECH DEVELOPMENT

H. Zaleskaya

Abstract. The article examines approaches to defining the concept of “speech communication”, as well as issues of formation of speech communication in children with normal speech development and in children with risk factors in speech development.
Keywords: communication; speech communication; formation; children with risk factors in speech development; conditions for stimulating speech communication.

Формирование речевого общения является одним из наиболее приоритетных направлений в развитии ребенка раннего возраста. Лисина М. И., описывая концепцию генезиса общения ребенка со взрослым, определила вступление малыша в речевую фазу как знаменательное достижение данного периода развития, а собственно процессы понимания и использования активной речи – важнейшими его приобретениями [3; 10].

Понятие «речевое общение» рассматривается представителями различных областей науки. В широком смысле речевое общение раскрывается как «общение с помощью средств языка» [9, с. 280]. Более подробная трактовка этого понятия представлена в психологическом словаре Р. С. Немова: «общение людей, основанное на использовании языка и речи как средства обмена информацией» [4, с. 252]. Трошин О. В. и Жилина Е. В. под речевым общением понимают не что иное, как «активность взаимодействующих людей, в ходе которой они с помощью знаков, в том числе и языковых, организуют свою совместную деятельность» [8, с. 213]. Если Р. С. Немов делает акцент на том, что речь – это главный человеческий инструмент, предназначенный для передачи сообщения от одного субъекта общения к другому, то О. В. Трошин и Е. В. Жилина считают важным отметить,

что речевое общение представляет собой специфический вид деятельности, в процессе реализации которого передача этого сообщения и осуществляется. Зимняя И. А., руководствуясь теорией речевой деятельности А. Н. Леонтьева и суждением Л. С. Выготского о речи как средстве общения, дает речевому общению следующую характеристику: «взаимодействие людей при помощи речи как способ формирования и формулирования мысли посредством языка» [2, с. 49].

В лингвистической литературе речевое общение нередко приравнивается к понятию самой речи. Исходя из этого положения, в речевом общении можно выделить несколько основных компонентов: информативный (обмен информацией между участниками общения), прескриптивный (взаимовлияние участников общения друг на друга), экспрессивный (эмоциональная реакция собеседников, оценивание ими речевой ситуации), межличностный (установление контакта между участниками общения), а также игровой (ориентировка на развитие эстетического восприятия, воображения в процессе общения). Каждый из этих элементов не может функционировать изолированно от остальных, они связаны между собой и функционируют согласованно. Так, например, оказание влияние на собеседника возможно лишь в том случае, если между субъектами общения установлены некоторые связи, и второй субъект в ответ на переданное сообщение дает определенную реакцию [12]. Таким образом, речевое общение имеет ряд обязательных условий. Во-первых, речевое общение – это вид деятельности, который имеет четкую структуру и может быть рассмотрен как система взаимосвязанных компонентов. Во-вторых, речевое общение осуществляется на вербальной основе, то есть с помощью речи. В-третьих, речевое общение реализуется субъектами общения, взаимодействующими между собой. В-четвертых, главной целью речевого общения является обмен информацией между собеседниками.

Процесс формирования речевого общения детей протекает в условиях семьи и сосредоточен, прежде всего, на взаимодействии ребенка с родителями и (или) лицами их заменяющими. Несмотря на то, что словарный запас ребенка раннего возраста небольшой, он уже способен передавать взрослому информацию о своем эмоциональном состоянии, в словесной форме сообщать о неудовлетворении своих потребностей и желаний. Ребенок начинает четко осознавать, что его слова могут побуждать взрослого к действию. На этом этапе важно, чтобы родители были внимательны к попыткам ребенка обозначить желаемое словом, а не сразу предоставляли это по просьбе ребенка, ориентируясь только на его невербальную реакцию. Ребенок в процессе общения проявляет те или иные эмоции (улыбаясь, радуется; хмурится и надувает губы, выражая недовольство), и этим демонстрирует свое отношение и к самому взрослому, и к тому, что он ему говорит. Взаимодействие с близким ребенку взрослым способствует укреплению социально-эмоциональных связей между ними, учит ребенка вступать в контакт и инициировать его самостоятельно. Важную роль в этом играет совместная деятельность, в которую ребенок активно вовлечен и в которой испытывает чувство удовольствия, привязанности, ощущение принадлежности.

Для описания трудностей формирования речевого общения детей с фактором риска в речевом развитии необходимо учитывать закономерности нормального речевого развития. Овладение речью начинается примерно в возрасте 1–1,5 лет, однако М. И. Лисина отмечает, что сроки появления речи неустойчивы и могут варьироваться в течение плюс-минус полугода [3]. Вступлению в саму речевую фазу предшествует не менее значимый доречевой период, приходящийся на первый год жизни ребенка и служащий фундаментом для последующего перехода к речевой форме общения. К концу первого месяца жизни (начиная с 6–8 недели) появляется гуканье – произнесение отдельных гортанных звуков. На 2–3 месяце гуканье сменяется гулением – протяжным произнесением гласных звуков. Ребенок активно тренирует свой речевой аппарат, практикуется в произнесении различных звуков и их сочетаний, прислушивается к себе и окружающим людям и постепенно начинает подражать им. В период с 5–6 по 9–10 месяц появляется лепет, цепочки произносимых звуков и слогов удлиняются, становятся более интонационно выразительными, и уже к году появляются первые слова [6].

Совсем иначе обстоит ситуация в отношении детей с фактором риска в речевом развитии. Категория детей с фактором риска в речевом развитии достаточно неоднородна и включает различные состояния, связанные, с одной стороны, с более выраженными нарушениями, а с другой, с нарушением темпа развития речевой функции в онтогенезе. Условно факторы риска также можно подразделить на две большие группы: биологические и социальные. Рассмотрим вопросы формирования речевого общения у детей с фактором риска в речевом развитии (на примере недоношенных детей и детей с врожденными расщелинами губы и неба).

Недоношенные дети в первые полтора года жизни развиваются несколько замедленно, и степень этого отставания напрямую зависит от степени их недоношенности. При построении процесса общения стоит учитывать, что такие дети изначально являются более уязвимыми и нуждаются в большей защите и поддержке со стороны взрослого. Специалисты в области раннего вмешательства советуют родителям еще на начальных этапах формирования общения окружать ребенка любовью, говорить с ним о том, как сильно родители ждали его появления, как желают, чтобы он поскорее подрос и окреп. Речь взрослого при этом стоит сопровождать ласковой улыбкой, поглаживаниями, а сам голос должен быть мягким, негромким, мелодичным. Чтобы привлечь ребенка к общению (прежде – неречевому с последующим переходом к речевому), родители и (или) лица их заменяющие могут использовать различные средства: экспрессивно-мимические (поддержание зрительного контакта, ответная улыбка), речевые (обращение к ребенку по имени), предметные (создание небольших игровых ситуаций с погремушками, куклами, надеваемыми на руку, другой любимой игрушкой ребенка) и практические (прикосновения, изменение позы на ту, что позволяет матери и ребенку находится в непосредственной близости друг от друга) [10; 11]. Обращаясь к доречевому этапу, родителей должны насторожить следующие проявления: слабая выраженность доречевых реакций (гуления, лепета), отсутствие интереса к речи взрослых, неспособность к подражательный

деятельности. К моменту начала формирования собственно речевого общения у недоношенных детей нет явного желания вступить в контакт со взрослым, их речевая активность оказывается значительно снижена [5].

Дети с врожденными расщелинами губы и неба вынуждены сталкиваться с трудностями в коммуникации уже в первые дни своей жизни. Родители детей с челюстно-лицевыми нарушениями в первое время после рождения ребенка испытывают стресс и даже разочарование по отношению к собственному ребенку. Радость от появления ребенка омрачается чувством безысходности, беспомощности, страха. Родители боятся навредить ребенку, поэтому склонны избегать длительного контакта с ребенком, оттягивать режимные моменты, связанные с удовлетворением жизненных потребностей ребенка, например, с процессом кормления. Связь между матерью и ребенком нарушается, из-за чего уже на начальном этапе процесс общения оказывается нарушенным. Наличие расщелины, в свою очередь, влияет на протекание доречевых реакций, которые характеризуются как тихие, маловыразительные, однообразные. Ближе к году в голосе появляется характерный назальный оттенок. В совокупности приведенных фактов, к моменту начала речевого периода ребенок оказывается физически и морально не готов к осуществлению речевого общения [7]. Зайцева Л. С. подчеркивает, что отставание детей в речевом развитии может быть преодолено только совместными усилиями специалистов (учителей-дефектологов, педагогов-психологов, врачей) и родителей. И именно родителям в этой работе принадлежит главенствующая роль [1].

Таким образом, выявляется необходимость в дальнейшем исследовании вопроса формирования речевого общения у детей раннего возраста с фактором риска в речевом развитии, а также в разработке рекомендаций для родителей и (или) лиц их заменяющих с учетом специфики нарушения развития.

Список использованных источников

1. Зайцева, Л. А. Консультативная помощь родителям детей с фактором риска в развитии (первый год жизни) : пособие для дефектологов / Л. А. Зайцев, И. С. Зайцев. – Мн. : Зорны Верасень, 2005. – 46 с.

2. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Московский психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2011. – 432 с.

3. Лисина, М. И. Воспитание детей раннего возраста в семье. – К. : о-во «Знание» УССР, 1983. – 48 с.

4. Немов, Р. С. Психологический словарь / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 560 с.

5. Особенности развития речи у недоношенных детей / Дет. фонд ООН (ЮНИСЕФ). – Брест, 2020. – 10 с.

6. Особенности речевого развития в раннем возрасте у детей с последствиями перинатальной патологии нервной системы : метод. рекомендации / Н. Н. Володин [и др.] ; под общ. ред. Н. Н. Володина, В. М. Шкловского. – М. : Рос. ассоц. специалистов перинат. медицины, 2005. – 37 с.

7. Репина, З. А. Логопедическая работа по формированию фонематической система гласных звуков у детей с открытой ринолалией / З. А. Репина // Специальное образование. – 2017. – № 4. – С. 150–165.

8. Селиверстов, В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда / В. И. Селиверстов ; под ред. В. И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 400 с.

9. Семенюк, Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии : учеб. пособие для студентов / Л. М. Семенюк ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Ин-т практ. психологии, 1996. – 304 с.

10. Трошин, О. В. Логопсихология : учеб. пособие / О. В. Трошин, Е. В. Жилина. – М. : Сфера, 2005. – 256 с.

11. Учимся общению с недоношенными детьми / Дет. фонд ООН (ЮНИСЕФ). – Брест, 2020. – 6 с.

12. Ярцева, В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь / В. Н. Ярцева. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 709 с.

УДК 376.42

ИЗУЧЕНИЕ У УЧАЩИХСЯ III–IV КЛАССОВ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ УМЕНИЯ ПЛАНИРОВАТЬ ВЫПОЛНЕНИЕ УЧЕБНО-ТРУДОВОГО ЗАДАНИЯ

К.А. Зенкевич
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – В.А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматриваются методика и результаты изучения у учащихся III–IV классов первого отделения специальной школы для учащихся с интеллектуальной недостаточностью умения планировать выполнение учебно-трудового задания. На основе анализа полученных результатов приводятся рекомендации по использованию технологических карт на уроках трудового обучения.

Ключевые слова: учащиеся; легкая интеллектуальная недостаточность; планирование выполнения задания.

STUDYING THE ABILITY TO PLAN THE IMPLEMENTATION OF AN EDUCATIONAL AND WORK TASK IN STUDENTS OF GRADES III–IV WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES

K. Zenkevich

Abstract. The article examines the methodology and results of studying the ability to plan the implementation of an educational and work task in students of grades III–IV of the first department of a special school for students with intellectual disabilities. Based on the analysis of the results obtained, recommendations are given on the use of technological maps in labor training lessons.

Keywords: students; mild intellectual disabilities; planning the implementation of the task.

Формирование у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью общетрудовых умений, и в их числе умения планировать выполнение учебно-трудового задания, рассматривается как стержневое направление коррекционно-развивающей работы на уроках трудового обучения с ними [1–3; и др.]. Решение данной задачи должно осуществляться на диагностической основе. В связи с этим нами разработана и апробирована методика изучения у учащихся III–IV классов с легкой интеллектуальной недостаточностью умения планировать выполнение учебно-трудового задания.

Исследование проводилось в ГУО «Специальная школа № 11 г. Минска» в октябре 2024 г. В нем участвовали 13 учащихся III–V классов первого отделения.

Задания выполнялись каждым учащимся индивидуально. Сначала ему сообщалось, что мы сейчас сделаем красивую открытку, которую после занятия он оставит у себя. Предъявлялся образец открытки, украшенной аппликацией «Елочки», идентичной представленной в учебном пособии для учащихся II класса [4, с. 33]. После этого по вопросам и (при необходимости) с нашей помощью проводилась ориентировка в задании, которая на уроках трудового обучения всегда предшествует планированию его выполнения. Ориентировка в задании включала анализ образца и определение по соответствующему рисунку технологической карты необходимых для работы материалов и инструментов (прямоугольная заготовка бумаги голубого цвета для основной части открытки, квадратные заготовки бумаги зеленого цвета для каждой из аппликативных деталей, ножницы, клеевой карандаш). Затем предлагалось расположить в нужной последовательности рисунки технологической карты, расположенные в случайном порядке:

– Здесь рисунки, на которых показано, что нужно делать сначала, а что потом. Но рисунки перепутались. Разложи их правильно.

Результат работы фотографировался. Если учащийся допускал ошибку (ошибки), то по окончании выполнения задания мы их комментировали и исправляли.

Далее с опорой на технологическую карту выполнялась практическая работа по изготовлению открытки, в процессе которой учащемуся при необходимости оказывалась помощь в определении последовательности работы (оказание этой помощи нами фиксировалось в протоколе) и непосредственном выполнении технологических операций. После ее завершения мы обращали внимание, что открытка получилась красивая, такая, как на образце, и предлагали учащемуся рассказать о последовательности работы: «Расскажи об изготовлении открытки. Что ты делал сначала, а что потом?». Технологическая карта при этом оставалась в поле зрения учащегося, и он мог обращаться к ней. Рассказ записывался на диктофон. Завершающим заданием было раскладывание рисунков технологической карты. Мы просили учащегося отвернуться, перемешивали рисунки и просили разложить их правильно. Результат выполнения задания фотографировался.

Рассмотрим полученные в исследовании данные. На наши вопросы в процессе предварительной ориентировки в задании сумели дать правильные ответы 9 (69,2 %) учащихся. Остальными учащимися ориентировка в задании была выполнена с нашей помощью. Разложить рисунки технологической карты в последовательности, отражающей последовательность выполнения технологических операций, перед началом практической работы сумел только 1 (7,7 %) учащихся. Наиболее типичной ошибкой оказалось неверное размещение рисунка, на котором показано складывание квадратов вдвое перед их разрезанием на треугольники по линии сгиба.

После выполнения практической работы рассказ о ее выполнении был получен от 10 (76,9 %) учащихся. При этом 6 (46,2 %) учащихся назвали все

выполненные технологические операции (складывание заготовок, разрезание заготовок, наклеивание деталей аппликации). 4 (30,8 %) учащихся не назвали одну из них – складывание заготовок. Еще 3 (23,1 %) учащихся данное задание не выполнили в силу особенностей речевого развития.

Хотя при изготовлении изделия большинству учащихся оказывалась помощь, в т.ч. в определении последовательности выполнения практической работы, по ее завершении сумели правильно выполнить задание по повторному расположение рисунков технологической карты только 3 (23,1 %) из них. Тем не менее, как можно видеть, 2 (15,4 %) учащихся все же сумели избежать ранее допускавшихся ошибок. Отметим, что 3 (23,1 %) учащихся, не сумев правильно расположить рисунки технологической карты, перед этим правильно воспроизвели последовательность работы в устной форме. Значит, практическая работа все-таки содействовала усвоению ими ее плана. Приведем один из отчетов о выполненной работе: «Я сложила бумагу. Потом ножницами треугольники разрезала. Получилось их раз, два, три, четыре, пять, шесть. Потом клей на бумагу намазала и приклеила треугольники. Получились елочки. Вот такая открытка получилась (показывает открытку)».

Таким образом, учащиеся показали существенно разный уровень умения планировать выполнение практического задания с опорой на технологическую карту. Это говорит о необходимости дифференциации как соответствующих коррекционно-развивающих задач к урокам трудового обучения, так и оказания учащимся обучающей помощи при планировании практической работы, в соблюдении ее последовательности и на этапе словесных отчетов.

С учетом того, что и при продолжении обучения в VI–X классах будут широко использоваться технологические карты, необходимо предусматривать специальное обучение работе с ними. Необходимым является применение различных приемов такого обучения, включая использование заданий, предполагающих не только описание последовательности выполнения технологических операций с опорой на технологическую карту, но и ее составление, что подтверждено результатами нашего исследования.

Список использованных источников

1. Жидкина, Т. С. Методика преподавания ручного труда в младших классах коррекционной школы VIII вида : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. С. Жидкина, Н. Н. Кузьмина. – М. : Академия, 2005. – 192 с.

2. Павлова, Н. П. Трудовое обучение в 1–3 классах вспомогательной школы : пособие для учителя / Н. П. Павлова. – М. : Просвещение, 1992. – 190 с.

3. Шинкаренко, В. А. Методика трудового обучения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие для педагогов учреждений спец. образования с белорус. и рус. яз. обучения. – Минск : Изд. центр БГУ, 2013. – 103 с.

4. Шинкаренко, В. А. Трудовое обучение : учеб. пособие для для 2-го кл. первого отд-ния вспом. шк. с белорус. и рус. яз. обучения. – Минск : Пачатковая школа, 2015. – 48 с.

УДК 376.3

ПРОФИЛАКТИКА ДИСКАЛЬКУЛИИ У УЧАЩИХСЯ I КЛАССА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ПУНКТА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

В.Б. Знак
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – В.А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматриваются различные аспекты деятельности учителя-дефектолога пункта коррекционно-педагогической помощи по профилактике дискалькулии у учащихся I класса с нарушениями речи. Акцентируются вопросы выявления учащихся с риском возникновения дискалькулии и определения направлений коррекционно-педагогической работы по ее профилактике.

Ключевые слова: дискалькулия; профилактика; нарушения речи; коррекционно-педагогическая помощь.

PREVENTION OF DYSCALCULIA IN FIRST-GRADE STUDENTS WITH SPEECH DISORDERS IN THE CONDITIONS OF A CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE CENTER

V. Znak

Abstract. The article examines various aspects of the work of a special education teacher at a correctional and pedagogical assistance center to prevent dyscalculia in first-grade students with speech disorders. The issues of identifying students at risk of developing dyscalculia and determining the directions of correctional and pedagogical work to prevent it are emphasized.

Keywords: dyscalculia; prevention; speech disorders; correctional and pedagogical assistance.

Проблема профилактики дискалькулии у разных категорий детей с особенностями психофизического развития не является новой и представлена в работах ряда авторов [1; 5; 6; и др.]. Ее актуальность подтверждается данными, полученными в процессе исследований. Так, С. Ю. Кондратьевой предрасположенность к дискалькулии была выявлена у 37 % детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, а дискалькулия – у 41 % младших школьников данной категории [1, с. 20–23].

Согласно МКБ-10 проявления симптомов дискалькулии связаны с областью математического развития, на что указывает само название рубрики – «специфическое расстройство арифметических навыков» [3]. Данные разных

литературных источников убеждают в том, что «специфическим фактором, который становится причиной дискалькулии, является нарушение способности к оценке количества и к оперированию количеством» [5, с. 6].

Для выполнения первичной оценки этой способности у детей, поступивших в I класс, нужно иметь в виду, что согласно учебной программе дошкольного образования к четырем годам дети овладевают дочисловыми количественными представлениями, на пятом году жизни знакомятся с количественным и порядковым счетом в пределах 5–10, а далее и с образованием и составом чисел в пределах 5 (10) [4]. Особо настораживающим фактором является несформированность у первоклассников дочисловых количественных представлений.

В силу того, что дискалькулия, как доказано результатами упомянутого выше исследования С. Ю. Кондратьевой и ряда других исследований, часто встречается у детей с нарушениями речи, изучение у них математического опыта следует рассматривать как важнейшую составляющую педагогической диагностики, результаты которой отражаются в «Карте обследования». При этом важно выявить стойкость испытываемых учащимися затруднений (что может быть сделано совместно с учителем I класса) и своевременно начать работу по профилактике дискалькулии.

В этой связи обратимся к квалификационной характеристике должности учителя-дефектолога, в которой, в частности, указано: «Выявляет особые индивидуальные образовательные потребности и индивидуальные возможности обучающегося. … Определяет цели, содержание, методы, методики и технологии обучения и воспитания, коррекционно-педагогической помощи на диагностической основе с учетом особых индивидуальных образовательных потребностей обучающихся» [2, с. 4].

Коррекционно-педагогическая работа по профилактике дискалькулии, которая может начинаться уже с первой учебной четверти и организация которой не требует повторного обследования учащегося в психолого-медико-педагогической комиссии, планируется на основе данных педагогической диагностики. Развернутые рекомендации по ее проведению представлены в учебно-методическом пособии Н. С. Цырулик [5].

Системообразующим звеном рассматриваемого направления коррекционно-педагогической работы является формирование представлений о количестве и способах действий с количеством в дочисловой деятельности (если выявлена несформированность дочисловых количественных представлений), а затем в счетно-вычислительной деятельности [5; и др.]. Эту работу крайне важно начать в период изучения на уроках математики однозначных чисел.

Формируя представления о количестве и способах действий с количеством, нужно иметь в виду, что у учащихся группы риска возникновения дискалькулии могут выявляться различные недостатки психического развития (недостаточный уровень развития сукцессивных и симультанных процессов, пространственной ориентировки и др.). В частности, у детей, имеющих различные нарушения речи, может проявляться недостаточная сформированность речевых предпосылок

математической деятельности. Например, может обнаруживаться непонимание слов и словосочетаний, выражающих количественные отношения («одинаково» («столько же»); «больше (меньше) на 1» и др.) и соответствующих инструкций. Выраженными могут оказаться затруднения в речевом оформлении выполненных действий с предметными множествами (например: «Положил еще один кубик, кубиков стало больше»), понимании вопроса арифметической задачи («Сколько всего …?», «На сколько больше (меньше) …?») и др. затруднения. Это, безусловно, необходимо учитывать при определении задач и содержания коррекционных занятий.

Варианты сочетания работы по профилактике дискалькулии с работой по коррекции нарушений речи будут разными в зависимости от вида этих нарушений. Данный вопрос заслуживает особого внимания и является предметом отдельного исследования.

Список использованных источников

1. Кондратьева, С. Ю. Профилактика и коррекция дискалькулии у дошкольников и младших школьников с ограниченными возможностями здоровья : автореф. дис. … докт. психол. наук : 19.00.10 / С. Ю. Кондратьева ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 2020. – 48 с.

2. Об изменении постановления Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь от 29 июля 2020 г. № 69 : постановление М-ва труда и социальной защиты Респ. Беларусь от 27 июня 2024 г. № 46 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W22442059p (дата обращения: 04.03.2025).

3. Специфическое расстройство арифметических навыков. – URL: https://mkb-10.com/index.php?pid=4420 (дата обращения: 04.03.2025).

4. Учебная программа дошкольного образования для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания // Национальный образовательный портал. – URL: https://www.adu.by/images/2023/dosh/up-doshk-obrazov-rus-bel.pdf (дата обращения: 04.03.2025).

5. Цырулик, Н. С. Профилактика и коррекция дискалькулии : учеб.-метод. пособие / Н. С. Цырулик. – Минск : Нар. асвета, 2023. – 175 с.

6. Шинкаренко, В. А. Учет особых образовательных потребностей учащихся с задержкой психического развития при организации коррекционных занятий / В. А. Шинкаренко // Адукацыя і выхаванне. – 2021. – № 10. – С. 21–27.

УДК 376.3

ВЫЯВЛЕНИЕ ОПТИМАЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА ПРОСВЕЩЕНИЯ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ

Ф.Р. Ибрагимова
Казанский (Приволжский) федеральный университета (Казань)
Научный руководитель – А.И. Ахметзянова, канд. психол. наук, доцент

Аннотация. В статье раскрыт термин «педагогическое просвещение», рассмотрены формы просветительской работы логопеда с родителями. Особое внимание уделено результатам исследования заинтересованности родителей и педагогов в просветительском онлайн-курсе, охватывающем тему звукопроизношения. Выявлена и уточнена необходимость такого инструмента просвещения.

Ключевые слова: просветительская работа логопеда; родители дошкольников; нарушения звукопроизношения; онлайн-курс.

IDENTIFICATION OF THE OPTIMAL EDUCATIONAL TOOL FOR PARENTS RAISING CHILDREN WITH SPEECH IMPAIRMENTS

F. Ibragimova

Abstract. The article reveals the term "pedagogical education", considers the forms of educational work of a speech therapist with parents. Special attention is paid to the results of a study of the interest of parents and teachers in an educational online course covering the topic of sound reproduction. The necessity of such an educational tool has been identified and clarified.

Keywords: educational work of a speech therapist; parents of preschoolers; speech disorders; online course.

Все больше детей имеют несовершенства произносительной стороны речи, в частности, различные нарушения звукопроизношения. В дальнейшем это может привести к проблемам в обучении, поэтому таким детям очень важна своевременная логопедическая помощь. При этом необходимо отметить, что наиболее эффективна такая помощь при активном участии всех ее субъектов: детей, логопедов и родителей. Родители являются полноправными участниками образовательных отношений [6; 7]. Благодаря их вовлечению в процесс коррекции звукопроизношения, возможно достичь гораздо лучших результатов, а в некоторых случаях сократить время, затрачиваемое на исправление нарушенных звуков. Для того, чтобы выполнять рекомендации педагога, самостоятельно организовывать занятия дома, понимать этапы коррекционно-логопедического воздействия, родителям необходимы определенные педагогические и логопедические знания.

Однако, как отмечают В. А. Бородина и К. С. Васильева [2], Л. С. Вакуленко [3], О. С. Гришина и Я. И. Ляличкина [4], многие родители занимают скорее пассивную позицию в отношении участия в процессе коррекции звукопроизношения. Это объясняется низкой мотивацией, занятостью на работе, непринятием своего ребенка из-за имеющихся речевых нарушений, непониманием, как работать над речью малыша. Поэтому особое значение приобретает просветительская работа логопеда с родителями, которая направлена на формирования у них системы знаний, умений и навыков по вопросам профилактики и коррекции нарушений звукопроизношения. В современных условиях повсеместного распространения информационных технологий просветительская работа также трансформируется. Во многом это объясняется большей доступностью таких технологий, их удобством в использовании. Поэтому целью исследования является выявление оптимального инструмента просвещения для родителей, воспитывающих детей с нарушениями звукопроизношения.

Рассмотрим основное понятие в рамках темы исследования. Педагогическое просвещение родителей – это форма организации сотрудничества педагогов и родителей, направленная на передачу им новых знаний по вопросам воспитания, образования, развития ребенка [5; 8]. Оно способствует формированию у них позиции ответственного родительства, совершенствует их личностные качества, укрепляет взаимоотношения с ребенком [5].

Основными формами просвещения являются традиционные и нетрадиционные. Традиционные формы могут быть индивидуальными, когда беседа или консультация посвящена особенностям воспитания и обучения конкретного ребенка, и коллективными (родительские собрания, семинары, круглые столы, лекции, открытые занятия), когда работа ведется с группой родителей и посвящается общим вопросам, например, рассмотрению норм речевого развития или обучению правильному выполнению артикуляционной гимнастики. Оформление познавательных стендов, брошюр и буклетов таже является одной из форм традиционной работы. Нетрадиционные формы, как правило, более гибкие, часто неформальные, способствующие установлению контакта между педагогами и родителями. Это могут быть игры или занимательные мероприятия (мастер-классы, проекты, шоу).

Современные информационно-коммуникационные технологии позволяют усовершенствовать просветительскую работу, выбрать оптимальные пути донесения до родителей необходимой информации. Они не требуют непосредственного присутствия родителей на том или ином мероприятии, что для некоторых родителей особенно важно, с учетом их занятости на работе [1].

Для того, чтобы изучить потребность родителей в просветительском онлайн-курсе, необходимо было изучить, интересно ли родителям узнать больше о нарушениях звукопроизношения у детей. С этой целью нами было проведено анкетирование родителей на базе «Детского сада № 33» г. Казани. Родителям были предложены шесть вопросов. Всего анкету заполнило 75 родителей дошкольников в возрасте от 3 до 7 лет, у 30 из которых были выявлены речевые нарушения, а у 12 – родители подозревают речевые проблемы. Как показал один из вопросов анкеты,

57 родителям интересно узнать больше о речевых нарушениях, при этом, наиболее актуальными темами являются знания: о способах профилактики и коррекции проблем речи (72 %), о способах развития речи малышей (65,3 %). Предпочитаемым способом получения знаний родители определили короткие обучающие видео (70,7 %).

Полученные данные говорят о том, что родители заинтересованы в получении логопедических знаний и расширении своей компетентности в вопросах речевого развития ребенка.

Освещая необходимость просветительского курса для родителей, важно узнать мнение логопедов по данной проблеме. Представим результаты анкетирования логопедов. Анкета состояла из 4 вопросов. Было получено 22 ответа. Большинство логопедов (86,4 %) считают, что онлайн-курс о нарушениях звукопроизношения будет востребован среди родителей. По мнению специалистов, наиболее важными для курса разделами являются: разделы о нормах речевого развития (63,6 %) и способах профилактики и коррекции нарушений звукопроизношения (81,8 %). Наиболее удобным инструментом просвещения логопеды выбрали короткие обучающие видео (68,2 %) лекции с презентациями в формате онлайн-курса оказались менее востребованы (45,5 %).

Данные анкетирования специалистов свидетельствуют о том, что просветительская работа среди родителей актуальна. Логопеды считают, что онлайн-формат просвещения будет востребован у родителей. Способы профилактики и коррекции звукопроизношения отмечаются наиболее интересными для родителей. Это говорит нам о том, что помимо теоретической информации, необходимо включить в курс и практическую часть, с целью формирования у родителей специальных навыков. Короткие обучающие видео лидируют как среди родителей, так и среди специалистов. Однако, важно, чтобы просветительская работа была систематизирована и имела определенную структуру, поэтому наиболее удобным форматом такой работы нам видится онлайн-курс, который поможет объединить все видеоролики по теме звукопроизношения в единую систему, где можно получить обратную связь от родителей, а также, при необходимости, проверить их знания.

Таким образом, заинтересованность в просветительской работе с использованием современных технологий растет как среди родителей, так и среди логопедов. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о необходимости дальнейшей проработки проблемы и разработки просветительского онлайн-курса для родителей дошкольников с нарушениями звукопроизношения.

Список использованных источников

1. Бекузарова, Н. В. Облачные технологии как средство взаимодействия педагога-логопеда с родителями детей, имеющих речевые нарушения / Н. В. Бекузарова, Е. В. Ермолович, Д. А. Соколова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2018. – № 1-1. – С. 90–107.

2. Бородина, В. А. Особенности коррекционно-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями речи / В. А. Бородина, К. С. Васильева // Вестник ЮУрГГПУ. – 2018. – № 7. – С. 9–22.

3. Вакуленко, Л. С. Взаимодействие учителя-логопеда с семьями воспитанников в условиях детского сада / Л. С. Вакуленко // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-4. – С. 33–36.

4. Гришина, О. С. Деятельность учителя-логопеда по оптимизации семейного воспитания дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / О. С. Гришина, Я. И. Ляличкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-4. – С. 125–127.

5. Науменко, Н. М. Педагогическое просвещение родителей как механизм формирования ответственного родительства / Н. М. Науменко // Kant. – 2017. – № 1. – С. 42–46.

6. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» : постановление Правительства РФ от 26 дек. 2017 г. № 1642 // Гарант. Россия. – М. ООО «НПП «Гарант-сервис», 1990.

7. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : распоряжение Правительства России от 29 мая 2015 г. №996-р // Гарант. Россия. – М. ООО «НПП «Гарант-сервис», 1990.

8. Эхаева, Р. М. Этапы развития педагогического просвещения родителей / Р. М. Эхаева // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – №4. – С. 242–244.

УДК 376.3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДОЧИСЛОВЫХ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Ш.Ш. Инагомова
Ташкентский государственный педагогический университет
имени Низами (Ташкент)
Научный руководитель – В.А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматриваются различные аспекты использования дидактических игр для формирования дочисловых количественных представлений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Предлагаются тематика этих игр и рекомендации по методике их проведения.

Ключевые слова: дидактическая игра; формирование; дочисловые количественные представления; дети с общим недоразвитием речи.

USING DIDACTIC GAMES IN THE PROCESS OF FORMING PRE-NUMERICAL QUANTITATIVE CONCEPTS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Sh. Inagomova

Abstract. The article examines various aspects of using didactic games to develop pre-numerical quantitative concepts in preschool children with general speech underdevelopment. The topics of these games and recommendations on the methodology for conducting them are proposed.

Keywords: didactic game; formation; pre-numerical quantitative concepts; children with general speech underdevelopment.

Проблема формирования дочисловых количественных представлений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи не является новой, а в методическом плане представлена в работах Л. Б. Баряевой, С. Ю. Кондратьевой [1; 2] и других авторов. Названными авторами предложены и игры, рекомендуемые для формирования математических представлений у детей дошкольного возраста. В этой связи нужно отметить, что игра рассматривается как важнейшее средство формирования математических, в том числе дочисловых количественных, представлений и у детей, не имеющих отклонений в психическом и (или) физическом развитии [4]. Тем не менее тема использования дидактических игр для формирования именно дочисловых количественных представлений у детей разных категорий, и в их числе с общим недоразвитием речи, сохраняет свою актуальность. Нами выделяются следующие ее аспекты: значимость дидактических игр,

имеющих математическое содержание, для предупреждения у них дискалькулии; специфика методики использования дидактических игр в связи с задачами развития речи, в частности, формирования речевых предпосылок математической деятельности.

Проблема профилактики дискалькулии у детей с нарушениями речи в настоящее время является очевидной, о чем свидетельствуют, в частности, результаты исследования С. Ю. Кондратьевой, в котором у 37 % детей с тяжелыми нарушениям речи была выявлена предрасположенность к дискалькулии [3, с. 20]. Известно, что несформированность дочисловых количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста является важнейшей составляющей этой предрасположенности. Проведение же занятий по формированию дочисловых количественных представлений, равно как и других занятий с детьми дошкольного возраста, в занимательной игровой форме является важным условием их эффективности. Тематику игр мы предлагаем определять с учетом задач формирования дочисловых количественных представлений, а именно:

– умения выделить количественный признак из ряда других;
– умения устанавливать количественные отношения между множествами;
– усвоения детьми элементного состава множества и способов его целенаправленного изменения (уменьшения, увеличения);
– умений выполнять сравнение множеств по количеству, создавать равночисленные и неравночисленные группы множеств, уравнивать их;
– умения объединять и разъединять множества;
– усвоения детьми представления о сохранении количества при выполнении действий, не изменяющих количественный признак [5].

Специфику методики проведения игр по формированию дочисловых количественных представлений покажем на примере игры «Накорми кукол» согласно описанию ее содержания, представленному в монографии Л. Б. Баряевой. Оборудование игры составляют пять кукол, семь тарелок и семь ложек. Детям предлагается «накормить» кукол. Для этого им надо раздать тарелки и ложки [1].

Наиболее эффективной формой организации занятия с использованием такой игры может быть, на наш взгляд, микрогрупповая (с двумя детьми). К занятию могут быть поставлены такие задачи:

1) закреплять игровые умения (выполнять игровые действия, действовать поочередно);
2) формировать у детей умение образовывать множества, равные данному, путем соотнесения их элементов 1:1;
3) развивать у детей умение понимать и использовать в активной речи слово «одинаково» и словосочетания «столько, сколько» для оценки и обозначения равного количества предметов («тарелок и кукол одинаково», «тарелок и ложек одинаково», «тарелок столько, сколько кукол», «ложек столько, сколько кукол»).

В процессе игры учитель-логопед с учетом реального владения детьми приемом соотнесения элементов множества 1:1 оказывает им обучающую помощь. При необходимости он дает образец использования слова «одинаково» и указанных

в задачах занятия словосочетаний. Важно организовать как практические игровые действия каждого ребенка, так и наблюдения за выполнением этих действий товарищем. Обязательно поддержание в процессе игры игровых мотивов и поощрение достигнутого (пусть и с помощью учителя-логопеда) результата. Это будет содействовать предупреждению возникновения у детей, испытывающих объективные затруднения в овладении дочисловыми количественными представлениям, негативного отношения к занятиям по их формированию.

Список использованных источников

1. Баряева, Л. Б. Математические представления дошкольников с тяжелыми нарушениями речи: экспериментальное исследование : моногр. / Л. Б. Баряева. – М. : ПАРАДИГМА, 2015. – 148 с.
2. Баряева, Л. Б. Математика для дошкольников в играх и упражнениях : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений по направлению 050700 «Педагогика» / Л. Б. Баряева, С. Ю. Кондратьева. – М. : КАРО, 2007. – 288 с.
3. Кондратьева, С. Ю. Профилактика и коррекция дискалькулии у дошкольников и младших школьников с ограниченными возможностями здоровья : автореф. дис. … докт. психол. наук : 19.00.10 / С. Ю. Кондратьева ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 2020. – 48 с.
4. Удальцова, Е. И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников / Е. И. Удальцова. – Минск : Нар. асвета, 1976. – 125 с.
5. Цырулик, Н. С. Коррекционно-педагогическая работа по формированию способов счетно-вычислительных действий у учащихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 / Н. С. Цырулик ; Нац. ин-т образования. – Минск, 2018. – 179 л.

УДК [376:159.923]-056.36

ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Д.А. Ипкаева
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – О.В. Мамонько, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье представлено описание трех психологических типов родителей, воспитывающих ребенка дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Выявлена значимость индивидуального подхода к каждому психологическому типу родителей. Определена важность совместной работы учреждения образования с семьей.

Ключевые слова: дошкольник с интеллектуальной недостаточностью; авторитарный тип; невротичный тип; психосоматичный тип; формы взаимодействия.

FORMS OF INTERACTION BETWEEN A TEACHER-DEFECTOLOGIST AND PARENTS RAISING A PRESCHOOL CHILD WITH INTELLECTUAL DISABILITY

D. Ipkaeva

Abstract. The article describes three psychological types of parents raising a preschool child with intellectual disability. The importance of an individual approach to each psychological type of parents is revealed. The importance of the joint work of the educational institution with the family is determined.

Keywords: preschooler with intellectual disability; authoritarian type; neurotic type; psychosomatic type; forms of interaction.

Семья и педагоги учреждения дошкольного образования играют ключевую роль в развитии ребенка с интеллектуальной недостаточностью, а их совместная деятельность дает еще большие результаты. Родители, которые воспитывают ребенка с интеллектуальной недостаточностью, часто сталкиваются с большим количеством трудностей, со сложными жизненными проблемами. Для их преодоления необходима комплексная и целенаправленная помощь и поддержка от педагога. На современном этапе важной формой работы является психологическое исследование семьи, в которой растет ребенок с интеллектуальной недостаточностью. Для того, чтобы добиться полноценного взаимодействия, необходимо понимать, с каким психологическим типом родителей будет осуществляться работа, а затем на это опираться. Ведь именно в период дошкольного возраста ребенка, большинство родителей не переходят в стадию принятия, что грозит серьезными нарушениями

в развитии дошкольника и ведет за собой неприятные последствия в его дальнейшей жизни. Поэтому важно уже в этом возрастном периоде начинать коррекционную помощь для наилучших результатов, однако она окажется еще качественнее, если в этом примут участие родители [3].

Рассмотрим следующие три психологических типа родителей, воспитывающих ребенка с интеллектуальной недостаточностью: авторитарный тип, невротичный тип, психосоматичный тип. Родители авторитарного типа также подразделяются на две категории: первые – не принимают ребенка с первых минут, как только узнали о его нарушении и могут сразу же от него отказаться; вторые – принимают ребенка таким, какой он есть и активно участвуют в выборе лучших специалистов во всех сферах и надеются на чудо. С данным типом родителей достаточно легко найти контакт, они будут всегда заинтересованы в работе с ребенком дома и будут соблюдать все рекомендации. Узнать такой тип родителей просто, так как они буду на постоянной основе интересоваться ребенком, его динамикой развития, просить дополнительные домашние упражнения и будет видна большая отдача. Но есть и негативные стороны данного типа, такие как: неумение сдерживать гнев; частые конфликты на той основе, что им может казаться, что педагог недостаточно занимается с ребенком или по причине отсутствия динамики улучшения спустя неделю-две коррекционной работы; часто выдвигают нереальные требования к ребенку без учета его возможностей, что ведет к агрессии по отношению к нему. К такому типу родителей важно относиться спокойно, постоянно упоминая о реальных возможностях ребенка, не вступать в конфликты, отмечать динамику развития дошкольника отдельно для родителей и рассказывать о его даже самых небольших достижениях, также проявлять большую заинтересованность в общении и взаимодействии с родителями. В таком случае родители данного типа будут доверять специалисту, видеть его компетентность, что уменьшит их агрессию на ребенка и даст им поверить в его реальные возможности. Все это позволит обеспечить качественную раннюю коррекционную помощь и позволит увидеть положительную динамику в развитии дошкольника.

Родителям невротичного типа характерна пассивность и безразличие по отношению к ребенку. Они считают, что попали в безвыходную ситуацию и нет смысла заниматься с ребенком и выполнять рекомендации учителя-дефектолога. Обычно они стараются все делать за ребенка, даже то, что он может выполнить самостоятельно, таким образом ограждают его от проблем и «привязывают» к себе. В их воспитании отсутствует строгость, требовательность, когда она действительно необходима в некоторых ситуациях. Родителям такого типа характерна депрессивность, мнительность. В данным типом работать достаточно трудно, так как необходима постоянная поддержка, акцент на достижениях и возможностях ребенка, похвала, показ динамики развития. Важно показывать родителям, что ребенок может многое, а, чтобы смог еще больше – необходима совместная деятельность. Можно организовывать выставки работ детей данной категории и показывать, насколько они талантливы и на что способны. Нужно создавать в глазах родителей невротичного типа образ талантливого и имеющего

возможности их ребенка, и показывать, что их ребенок способен на еще большее, если подключить их взаимодействие со специалистами.

Родители психосоматичного типа включают в себя черты и авторитарного типа и невротичного. Однако третий тип предпочитает держать все свои переживания в себе и не выпускать их наружу, в отличие от авторитарного типа, где родители выпускают стресс через агрессию или невротичного типа, где родители выпускают горе через слезы. Психосоматичные родители часто ведут себя сдержанно, часто выматывают себя с целью помощи ребенку, они игнорируют усталость, характерна гиперопека, также стараются найти лучших специалистов, как и авторитарный тип. Часто случается такое, что сама мама или отец становится педагогом для своего ребенка, получают дефектологическое образование и занимаются с ним самостоятельно. Могут даже поменять свою профессию ради этого. Данный тип родителей наиболее распространен. Это спокойные родители, которые будут заинтересованы в рекомендациях педагога и помощи своему ребенку, будут выполнять необходимые задания. Также для этих родителей важна поддержка от специалистов, похвала, акцент на сильных сторонах ребенка, чтобы показать, что их силы и упорства проходят не зря. Но также важно давать родителям реальные рекомендации по работе с ребенком дома, и дать понять, что «переработка» и слишком большое количество занятий не влечет за собой ничего хорошего, так как важно давать время для отдыха и восстановления сил ребенка и самим родителям [2].

Рассмотрев три типа родителей, воспитывающих ребенка с интеллектуальной недостаточностью, можем сделать вывод, что важно работать не только с самим ребенком, но и с его родителями. Так как они оказывают на дошкольника большое влияние. Важно индивидуально подбирать формы работы и взаимодействия с каждым типом родителей, нельзя относиться ко всем одинаково и давать одинаковую поддержку и рекомендации. Ведь успешная коррекционная работа полностью зависит от уровня доверительных отношений с родителями и их сотрудничества. Помимо этого, важно развивать осознание их роли в образовательном процессе, сообщать о методах работы с детьми и о предполагаемых результатах совместной деятельности. Таким образом, комплексный подход с ребенком и его семьей повышает эффективность коррекционной работы и улучшает качество жизни всех участников данного процесса.

Список использованных источников

1. Кисляков, П. А. Психологическое благополучие семьи, воспитывающей ребенка с интеллектуальной недостаточностью / П. А. Кисляков, Е. А. Шмелева // Образование и наука. – 2017. – № 1. – С. 142–149.

2. Ткачева, В. В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование : учеб. пособие / В. В. Ткачева. – М. : Нац-ый книжный центр, 2014. – 60 с.

3. Ткачева, В. В. Технологии психологического обучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие / В. В. Ткачева. – М. : Психология, 2020. – 4 с.

УДК 376.37

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРЯ ОМОНИМОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ НАСТОЛЬНО-ПЕЧАТНЫХ ИГР

В.Л. Исакова
Северный (Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова (Архангельск)
Научный руководитель – И.С. Ляпина, канд. психол. наук, доцент

Аннотация. В статье представлены результаты исследования словаря омонимов у старших дошкольников. Описаны особенности словаря омонимов детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. На основе полученных данных предложена программа формирования словаря омонимов у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: омонимы; дети с тяжелыми нарушениями речи; программа формирования словаря омонимов; настольно-печатные игры.

FORMATION OF A DICTIONARY OF HOMONYMS IN OLDER PRESCHOOLERS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

V. Isakova

Abstract. The article presents the results of a study of the vocabulary of homonyms in older preschoolers. The features of the dictionary of homonyms of older preschool children with severe speech disorders are described. Based on the data obtained, a program for the formation of a dictionary of homonyms among older preschoolers with severe speech impairments is proposed.

Keywords: homonyms; children with severe speech disorders; a program for forming a dictionary of homonyms; board games.

Статистические данные свидетельствуют об увеличении численности детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Особое место среди них занимает группа детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР). Несформированность всех структур речи при ТНР приводит к тому, что детям сложно усвоить структуру языка и его правила, это существенно затрудняет усвоение образовательной программы, коммуникацию и социализацию. Понимание и использование в собственной речи омонимов обеспечивает более качественное понимание структуры языка и его правил [10], способствует развитию лексико-семантической компетенции [2], познавательных и интеллектуальных способностей ребенка (В. Н. Бельтюков, Л. С. Выготский, В. Г. Гак, А. Н. Леонтьев и др.) [1]. Омонимы – это слова, которые звучат одинаково, но имеют разное значение [7].

У дошкольников с ТНР отмечаются существенные трудности в формировании и активизации словаря омонимов. Н. В. Самсонкина, Е. М. Струнина, О. С. Ушакова, С. Н. Цейтлин отмечают необходимость специально организованной логопедической работы, направленной на совершенствование лексического словаря омонимов [6].

Проектирование логопедической программы осуществляет на основе данных, полученных на диагностическом этапе. С целью выявления и описания особенностей лексического словаря омонимов старших дошкольников с ТНР была разработана и реализована программа констатирующего исследования словаря омонимов у старших дошкольников ТНР, с учетом методических рекомендаций Л. В. Лопатиной, Н. В. Серебряковой, Е. М. Струниной, О. С. Ушаковой и др. [4; 11]. Данная программа состоит из двух блоков: 1 блок направлен на исследование понимания слов-омонимов; 2 блок направлен на исследование употребления слов-омонимов. Каждый блок включает по два экспериментальных задания.

В экспериментальном исследовании приняли участие 20 старших дошкольников, из них – 10 с ТНР и 10 с нормальным речевым развитием (далее – НРР).

Исследование, проведенное по разработанной программе, помогло выявить следующие особенности понимания слов-омонимов старшими дошкольниками: меньше половины детей с ТНР показали низкий (40 %) и большая часть (60 %) показала средний уровень понимания омонимов, никто из них не смог продемонстрировать высокого уровня по данному параметру. В то время, как 40 % детей с НРР набрали максимальное количество баллов и были отнесены к высокому уровню понимания омонимов, 60 % продемонстрировали средний уровень понимания слов-омонимов.

При изучении возможности использования в собственной речи слов-омонимов были получены следующие количественные данные: больше половины дошкольников с ТНР (80 %) показали низкий уровень в употреблении слов-омонимов, в то время как их сверстники с НРР таких низких результатов не демонстрировали. У 20 % детей с ТНР и 70 % детей с НРР наблюдается средний уровень употребления слов-омонимов. Никто из дошкольников с ТНР не смог продемонстрировать высокий уровень по данному параметру исследования, у 30 % их сверстников без нарушений речи получилось показать результаты, соответствующие высокому уровню. Сравнив данные исследования, можно сделать вывод, что употребление слов-омонимов старшим дошкольникам дается сложнее, чем понимание.

Анализ проведенного исследования позволил выявить следующие особенности понимания и употребления слов-омонимов у детей старшего дошкольного возраста с ТНР: понимание слов-омонимов более сохранно, чем их употребление, т.е дошкольники с ТНР осознают значения слов-омонимов, но затрудняются в активном использовании их в речи; преобладает понимание знакомых слов-омонимов при выраженных затруднениях в понимании малознакомых слов-омонимов; понимание и использование слов-омонимов в паре

значительно лучше, чем в предложении. Это связано с тем, что различение слов-омонимов в предложении более сложный процесс, который требует знания грамматических конструкций и синтаксических особенностей.

Выявленные особенности словаря омонимов у старших дошкольников с ТНР подчеркивают необходимость разработки специальной логопедической программы по формированию словаря омонимов у старших дошкольников ТНР.

Игровой метод является эффективным средством, способствующим успешному развитию речевой деятельности [9]. Существует множество игровых методов и технологий, которые помогают стимулировать развитие речи у детей. Одной из таких технологий являются настольно-печатные игры. Настольно-печатные игры – это разновидность дидактических игр, которые представляют собой игры с правилами на печатной основе [8].

Исходя из выявленных особенностей был разработан комплекс настольно-печатных игр, направленных на формирование словаря омонимов у старших дошкольников с ТНР с учетом рекомендаций Т. А. Куликовской, Н. В. Нищевой, Е. А. Янушко и др. [3; 5; 12].

Комплекс настольно-печатных игр, направленный на формирование словаря омонимов, объединен одной сюжетной линией на основе мультипликационного фильма «Фиксики» и включает в себя три блока.

1 блок – настольно-печатные игры, направленные на формирование понимания слов-омонимов у детей старшего дошкольного возраста с ТНР:

1.1 нахождение пар слов-омонимов (игра «Мемори»);

1.2 сопоставление предметов, имеющих одинаковое звучание, но разное значение (игра «Лото»);

1.3 соотнесение пар слов-омонимов (игра «Парочки»);

1.4 объединение слов-омонимов (игра «Объединяй-ка»);

1.5 развитие понимания слов-омонимов (игра «Ассоциации»);

2 блок – настольно-печатные игры, направленные на формирование употребления слов-омонимов у детей старшего дошкольного возраста с ТНР:

2.1 развитие умения классифицировать предметы по существенному признаку так, чтобы они подходили друг к другу и их можно было назвать одним общим словом (игра «Четвертый лишний»);

2.2 сопоставление предметов, имеющих одинаковое звучание, но разное значение (игра «Лото»);

2.3 развитие употребления слов-омонимов (игра «Загадки»);

2.4 формирование навыка употребления слов-омонимов (игра «Запомни и назови»);

2.5 развитие употребления слов-омонимов (игра «Назови одним словом»).

3 блок – настолько-печатные игры, направленные на использование слов-омонимов старшими дошкольниками с ТНР в собственной речи:

3.1 развитие навыка использования слов-омонимов в предложениях (игра «Составь предложение»);

3.2 развитие навыка использования слов-омонимов в стихотворениях (игра «Стихи»);

3.3 развитие навыка использования слов-омонимов в предложениях (игра «Дополняй-ка»);

Таким образом, разработанная программа позволяет сформировать словарь омонимов у старших дошкольников с ТНР посредством комплекса настольно-печатных игр.

Список использованных источников

1. Бородич, А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич. – М. : Просвещение, 1981. – 256 с.
2. Елисеева, М. Б. Усвоение полисемии и омонимии: к вопросу об отношении ребенка к асимметрии языкового знака / М. Б. Елисеева // Уральский филологический вестник. – 2013. – № 4. – С. 29–41.
3. Куликовская, Т. А. Слова-двойняшки. Стихи для знакомства с многозначными словами : учеб.-метод. пособие / Т. А. Куликовская. – М. : Изд-во Гном, 2022. – 48 с.
4. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) : учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 2000. – 192 с.
5. Нищева, Н. В. Блокнот логопеда. Секреты формирования грамматического строя речи. Омонимы : учеб.-метод. пособие / Н. В. Нищева. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2023.– 32 с.
6. Самсонкина, Н. В. Формирование навыка словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н. В. Самсонкина. // Молодой ученый. – 2022. – № 48. – С. 437–441.
7. Селиверстов, В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда / В. И. Селиверстов. – М. : ВЛАДОС. – 1997. – 400 с.
8. Скиба, К. В. Настольно-печатные игры как средство развития внимания детей старшего дошкольного возраста / К. В. Скиба // Молодой ученый. – 2016. – № 27. – С. 707–710.
9. Тютюнник, В. А. Развитие речи дошкольников в игровой форме / В. А. Тютюнник, О. А. Хутиева // Инновационные научные исследования в современном мире: теория, методология, практика : сб. науч. ст. по материалам XIII Междунар. науч.-практ. конф., 19 дек. 2023 г., Уфа : в 2 ч. / Науч.-изд.-ий центр «Вестник науки» ; редкол. : А. Р. Халиков. – 2023. – Ч. 1. – С. 26–32.
10. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников : учеб. пособие / О. С.Ушакова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. – 236 с.
11. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 228 с.
12. Янушко, Е. А. Странные слова. Омонимы : учеб.-метод. пособие / Е. А. Янушко. – М. : Карапуз, 2014. – 14 с.

УДК 376.1

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Г.А. Кадирбаева
Казахский национальный женский педагогический университет (Алматы)
Научный руководитель – Б.М. Маженов, PhD

Аннотация. В статье изучаются история, периодизация и новые подходы во взаимодействии между школой и родителями учеников. Большое внимание уделяется взаимодействию специальных педагогов и родителей детей с особыми образовательными потребностями. В статье описываются перспективы использования информационно-коммуникационных технологий и интерактивных методов для воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: инклюзивное образование; специальные педагоги; дети с особыми образовательными потребностями; родители.

INTERACTION OF SPECIAL EDUCATORS AND PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

G. Kadirbayeva

Abstract. The article examines the history, periodization and new approaches in the interaction between the school and the parents of students. Much attention is paid to the interaction of special educators and parents of children with special educational needs. The article describes the prospects of using information and communication technologies and interactive methods for the upbringing and education of children with special educational needs.

Keywords: inclusive education; special educators; children with special educational needs; parents.

Взаимодействие семьи и школы имеет долгую историю. Муляр Е А., Пристав Е. С., Скороход А. С. выделяют четыре периода взаимодействия семьи и школы. Авторы отмечают, что сама «идея необходимости взаимодействия семьи и школы впервые была оформлена в виде обязательного требования к учителю гимназии в «Уставе учебных заведений подведомственных университетам» (1804)» [4, с. 97–101]. Эхаева Р. М. выдвигает свою периодизацию взаимоотношений семьи и школы, состоящую из семи периодов и берущую начало с Древней Руси. Начиная с XIX в. выделяются такие периоды как публицистическая пропаганда семейного воспитания, период сближения семьи и школы, контрольно-консультирующий. По мнению автора, современный этап характеризуется как период социального партнерства. Следующий этап взаимодействия семьи и школы будет этапом

содружества [7, с. 314–315]. Из всего этого можно увидеть, что всплеск интереса к взаимоотношениям школы и родителей учеников приходится на XIX в. По мнению Л. В. Бариновой и И. Ф. Плетенёвой XIX век в истории России явился временем, положившим начало развитию процесса сотрудничества педагогов и родителей в воспитании молодого поколения. Такие деятели, как В. Я. Стоюнин, В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерев, В. П. Кащенко, П. Ф. Лесгафт, Л. Н. Толстой, Н. Д. Ушинский и другие изучали различные аспекты взаимодействия семьи и школы [1]. Если в XIX веке речь шла лишь о налаживании взаимоотношений между школой и родителями, то теперь ученые говорят о различных форматах взаимоотношений, о взаимоотношениях различных категорий педагогов и семей. Одним из важных аспектов такого взаимодействия является взаимодействие между специальными педагогами и семьями с детьми с особыми образовательными потребностями (далее – ООП). Если в самом начале не было разделения направлений деятельности педагогов, выделения направлений специальной педагогики, то в настоящее время взаимодействие специальных педагогов и родителей детей с ООП происходит в разных образовательных областях [6].

Сегодня перед школьниками, родителями и образовательными учреждениями стоят новые задачи и возможности. Бурными темпами развиваются информационная сфера и информационные технологии. Появились новые требования и критерии к уровню образованности выпускников школ, меняются профессиональные компетенции. Современное образование, в особенности инклюзивное образование, должно учитывать многие нюансы, особенно связанные с развитием новых технологий и информационной сферы. Сегодня на помощь педагогам приходят информационно-коммуникационные технологии, появляются новые подходы в инклюзивном образовании, возникают новые перспективы. С. Б. Ескендирова, Д. В. Лепешев, С. А. Мурзина пишут, что существующие технологии работы с семьей ребенка с ООП разработаны недостаточно. Ими предлагается создание образовательно-методического сайта для родителей [2].

Баринова Л. В. и Плетенёва И. Ф. выделяют ряд проблем, связанных с процессом взаимодействия педагогов и родителей. По их мнению, педагоги и родители не в полной мере владеют информацией о значимости процесса взаимодействия, часто педагоги не проявляют должного интереса к повышению качества взаимодействия с семьей и поиску новых форм сотрудничества [1]. Если обратить внимание на периодизацию взаимоотношений и взаимодействия школы и родителей, то во многом это происходило благодаря поискам и новаторству известных ученых и педагогов. На современном этапе также нужны такие педагоги, которые будут двигать вперед процесс взаимодействия родителей и педагогов. Именно активное участие педагогов в поисках новых подходов, форм и методов решения проблем воспитания и обучения детей с ООП служила и служит основой процесса взаимодействия школы и родителей. По мнению Ф. А. Сулейманова важно, чтобы родители и учителя обладали фундаментальными знаниями об особенностях ухода за детьми с особыми потребностями, что улучшает качество воспитания и развития детей [5, с. 157]. Владение родителями знаниями и навыками в области воспитания и обучения детей с ООП, помощь родителям со стороны

педагогов и специальных педагогов способствуют лучшему развитию наших особых детей.

Взаимодействие специальных педагогов и родителей детей с ООП является важным фактором развития детей. Использование новых информационных технологий, различных интерактивных методов способствует дополнительной поддержке родителей имеющих детей с ООП. Историю взаимодействия школы и родителей детей с ООП надо рассматривать в рамках общей истории взаимодействия школы и родителей учеников, так как в ранние периоды, очевидно, не было такого разделения. Такое взаимодействие шло от простого к сложному, от одного этапа к другому, более качественному. Какие изменения ждут современный этап социального партнерства, чем он будет характеризоваться? Что будет на следующем этапе? На эти вопросы должны ответить современные педагоги, специальные педагоги, работник инклюзивного образования. Взаимодействие школы, специальных педагогов и родителей детей с ОПП представляется очень важным с учетом всех аспектов воспитания, обучения и социализации детей с особыми образовательными потребностями. Появление новых информационно-коммуникационных технологий, развитие цифровизации, нахождение наших стран в общемировом информационном пространстве открывает новые перспективы для обучения детей с ООП. Однако использование ИКТ, новых интерактивных методов в обучении детей с ООП требует новых подходов и изысканий в специальной педагогике. Возможно, когда-нибудь в будущем в специальной педагогике появятся новые направления, связанные с обучением детей с ООП при помощи ИКТ. Родители, обученные новым методам и формам работы с детьми с ООП, могут стать хорошими помощниками специальным педагогам. Если специальные педагоги при ежедневном обучении детей с ООП ограничены во времени, то родители проводят большую часть времени вместе с детьми. Соответственно родители имеют больше возможностей для работы с детьми, с их воспитанием и обучением. Инклюзивное образование должно расширить свои границы, охватить семью, впитать в себя новые технологии и подходы. Бурное развитие новых технологий, особенно в информационной сфере, безусловно, будет сильно влиять в ближайшие десятилетия на процесс взаимодействия школы и родителей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ).

При обучении детей с ОВЗ одну из ведущих ролей должны играть новые информационные технологии. Костина Л. М. и Писаренко И. А. опираясь на результаты опрос родителей детей с ООП отмечают их высокую заинтересованность в постоянном получении консультационной помощи от специалистов через интернет-ресурсы. Они выделяют важность использования различных Интернет-ресурсов, сайтов, Скайпа, Зума, Ватсапа, форумов, чатов, онлайн-консультирования и т.д. [3]. Развитие современных информационных коммуникационных технологий позволяет использовать всевозможные интерактивные формы и методы для обучения и социализации детей с ОВЗ. На практике, возможно, использовать многие методы, главное, чтобы они давали положительный эффект. Каждый из интернет-ресурсов может выполнять

определенные функции и задачи. При применении в совокупности они могут оказать большой положительный эффект. Тут важно проведение консультационной работы с родителями, оказание им психологической и педагогической поддержки. Вовлечение родителей и других законных представителей детей с ОВЗ в процесс воспитания и обучения детей очень важно. Здесь следует исходить из объективных моментов связанных с трудностями в обучении такого ребенка, необходимости большего времени и внимания, постоянной поддержки и постоянной коррекции в течении дня. Для этого родители сами должны быть обучены методам работы с детьми, иметь возможность оперативного получения методической информации на специальном информационном интернет-ресурсе и консультации у специального педагога.

Список использованных источников

1. Баринова, Л. В. Сотрудничество семьи и образовательного учреждения как средство развития обучаемых / Л. В. Баринова, И. Ф. Плетенёва // СибСкрипт. – 2015. – №2-4. – С. 49–53.
2. Ескендирова, С. Б. Разработка и экспериментальная апробация сайта для психолого-педагогического сопровождения родителей детей с нарушением эмоционально-коммуникативного развития / С. Б. Ескендирова, Д. В. Лепешев, С. А. Мурзина // НИР/S&R. – 2022. – №2. – С. 15–23.
3. Костина, Л. М. Дистанционное сопровождение родителей обучающихся / Л. М. Костина, И. А. Писаренко // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – № 9. – С. 163–167.
4. Скороход, А. С. Развитие взаимодействия семьи и школы в истории отечественной педагогики и практики / А. С. Скороход, Е. А. Муляр, Е. С. Пристав // Царскосельские чтения. – 2017. – №. 2. – С. 97–102.
5. Suleymanov, F. A. Positive interaction in an inclusive education: manifestation of the International child development programme (icdp) / F. A. Suleymanov // Образование и наука. – 2016. – №3. – 156–176.
6. Халимова, В. З. Организация взаимодействия педагогов и специалистов специального и инклюзивного образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов / В. З. Халимова // Многогранность особых образовательных потребностей. Психолого-педагогическое сопровождение детей, подростков и молодежи с учетом их индивидуально-психологических особенностей и образовательных потребностей : материалы науч.-практ. конф. МАУ ДО ЦСШ. – Екатеринбург, 2022. – С. 376–379.
7. Эхаева, Р. М. История взаимотношений семьи и школы в России / Р. М. Эхаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72-1. – С. 313–316.

УДК [376:159.942.52]-056.36

ФОБИИ И СТРАХИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

А.С. Калачёва
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Н.В. Чурило, канд. психол. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматривается проблема фобий и страхов у детей с расстройствами аутистического спектра, подчеркивается актуальность данной проблемы, анализируются причины и механизмы возникновения страхов у детей с расстройствами аутистического спектра, рассматриваются проявления типичных страхов детей с расстройствами аутистического спектра, а также наиболее распространенных страхов и фобий у детей с аутизмом. Делается вывод о важности коррекционной работы с детскими эмоциональными состояниями и необходимости разработки индивидуализированных программ поддержки для детей с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: фобии; страхи; дети с расстройствами аутистического спектра.

PHOBIAS AND FEARS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

A. Kalachova

Abstract. The article examines the problem of phobias and fears in children with autism spectrum disorders, emphasizes the relevance of this problem, analyzes the causes and mechanisms of fears in children with autism spectrum disorders, examines the manifestations of typical fears of children with autism spectrum disorders, as well as the most common fears and phobias in children with autism. The conclusion is drawn about the importance of corrective work with children's emotional states and the need to develop individualized support programs for children with autism spectrum disorders.

Keywords: phobias; fears; children with autism spectrum disorders.

Проблема фобий и страхов детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) является крайне актуальной темой для современной науки и практики, так как затрагивает вопросы, связанные с качеством жизни ребенка с РАС и его функционирования в социальном пространстве. Понимание причин, условий возникновения и проявлений тревожности и страхов у ребенка, по мнению исследователей, напрямую связано с управлением поведением, коррекцией агрессии и самоагрессии, формированием коммуникативных навыков ребенка с РАС [1; 2; 4].

Высокая тревожность и множественные страхи являются серьезной причиной, препятствующей активному освоению предметного и социального мира, развитию познавательного интереса и активному общению ребенка со сверстниками. Дети, страдающие от страхов и фобий, могут отказываться от определенных видов активности или ситуаций, что в свою очередь затрудняет их социальное взаимодействие и развитие навыков общения. Выявление страхов и фобий у детей с РАС, анализ причин и факторов их возникновения, изучение механизмов влияния на познавательное и эмоциональное развитие ребенка позволит специалистам определить актуальные и эффективные коррекционные стратегии, направленные на преодоление тревожных проявлений у ребенка с РАС, что, в свою очередь, значительно улучшает адаптационный потенциал ребенка и содействует его социализации.

Анализ проблемы детских страхов и тревожности следует начать с определения данных понятий. Тревожность в научной литературе рассматривается как черта личности, которая проявляется в возникающем чувстве волнения, переживания, беспокойства в какой-то ситуации или в связи с каким-то объектом. Тревожность может быть просто индивидуальной особенностью личности, вариантом нормы, признаком органического или функционального нарушения в организме [3; 4]. Страх, исследователи трактуют как процесс, окрашенный яркими эмоциональными переживаниями, основная функция которого — оградить нас от опасных факторов. Под фобией понимается патологическая разновидность страха, приобретающая ярко выраженное болезненное состояние для человека [3; 4].

Таким образом, не всегда переживание страха влияет на жизнь человека, заставляя его отказаться от радостей жизни, ограничивать себя во всем, защищаться нерациональными поступками и действиями, а часто выступает в качестве охранительного фактора. Фобии, как навязчивые мысли о ее источнике и предмете, управляют мыслями и поступками человека, навязывая ему неадекватные и неадаптивные модели поведения.

Особенности эмоциональной сферы у детей с РАС, во многом, связаны с гиперчувствительностью ребенка к различным сенсорным стимулам. Если активность, которую ребенок направляет на познание окружающего мира, недостаточна, он может начать концентрироваться на определенных впечатлениях различных модальностей: тактильных, слуховых, зрительных. Особенности эмоциональной сферы детей с расстройствами аутистического спектра обуславливают их высокое эмоциональное напряжение и хроническое тревожное состояние, что способствует формированию множественных и разнообразных страхов и фобий [2; 3; 4].

Как реакция на пугающую ситуацию или явление, страхи могут сформироваться у ребенка с РАС вследствие резкого изменения окружающей среды или в контексте детских фантазий, которые выражаются в качестве стремления аутичного ребенка убежать от реального, пугающего мира, сильных раздражителей, в свой внутренний, спокойный и предсказуемый, мир [2].

Другой причиной возникновения страхов и фобий у ребенка с РАС может быть недостаток социального опыта и переноса учебных ситуаций в жизнь. Из-за сложности в общении и отсутствия навыков социального взаимодействия, дети с аутизмом могут сталкиваться с ситуациями, которые вызывают у них тревогу, и при этом не способны адекватно их интерпретировать, вербализировать и обсудить с другими людьми или родителями [1; 2].

В формировании тревожности и страхов у ребенка с РАС огромную роль играют эмоциональная поддержка в семье, детско-родительские отношения и семейный стиль воспитания. Если в семье существует эмоциональное напряжение или ребенок часто сталкивается с негативными эмоциями со стороны родителей, это может способствовать развитию страхов [3].

При разных вариантах расстройств аутистического спектра у детей по-разному проявляется проблема тревожности и страхов. У некоторых детей страхи могут иметь вполне реальное основание, страхи других детей могут относиться к чему-то, на взгляд взрослого человека, совершенно непонятному или бессмысленному. Некоторые страхи у ребенка появляются с самого рождения и остаются на протяжении всей жизни, в то время как другие возникают резко и на непродолжительный период времени [1; 2].

Многие дети с расстройствами аутистического спектра могут испытывать страх перед громкими звуками, такими как громкая музыка, фейерверки или даже обычные звуки, как смех или разговоры, поэтому они часто бояться скопления людей и шумных мест. По мнению исследователей, это может быть связано с гиперчувствительностью, которая часто наблюдается у детей с аутизмом. Громкие и неожиданные звуки могут вызывать у них сильный стресс и иногда приводят к паническим атакам. В результате, ребенку трудно находиться в детском коллективе, сосредоточиться во время занятий, а в случае сенсорной перезагрузки возникают стереотипии, агрессия или самоагрессия [3; 4].

При выполнении различных социальных сценариев у ребенка с РАС может возникать социальная тревожность, обусловленная не только сложностью взаимодействия, но и страхом быть непонятыми, стать объектом насмешек. Социальный страх также может быть связан с трудностями в восприятии социальных сигналов и невербальной коммуникации. Последствием переживаний ребенка является избегание ситуаций, которые могут привести к социальному взаимодействию [1; 4].

Один из наиболее распространенных видов страхов, которые есть у детей с РАС – это боязнь нового. Они очень бурно реагируют даже на самые незначительные изменения. В самом крайнем выражении, неофобия может проявляться в различных формах и затрагивать разные аспекты жизни: маршрут, по которому ребенок передвигается, распорядок дня, окружающие люди и предметы, одежда, которую он носит, рацион питания, а также нарушение его ритуалов. Дети с РАС склонны к предсказуемости и стабильности. Изменения в привычной среде могут вызывать у них чувство тревоги и дискомфорта. Например, перевозка в новое место, смена образовательной программы или даже изменение маршрута до детского сада могут стать источником стресса. Неофобия может проявляться

в усиленной реакции ребенка на такие изменения, а также в поведении, которое включает в себя избегание новых ситуаций или предметов. Ребенок может отказываться пробовать новую еду, участвовать в новых играх или взаимодействовать с незнакомыми людьми [2; 4].

Как следствие, ребенок с РАС может испытывать выраженные затруднения в процессе адаптации к новым условиям, застревать в своих старых привычках и ритуалах, что еще больше усугубляет его страх перед изменениями. Ритуализация как способ справиться со страхом может включать постоянное повторение одного и того же действия или игры – это создает у ребенка ощущение безопасности и предсказуемости.

Многие дети с аутизмом могут иметь специфические фобии. Например, боязнь животных, темноты, высоты или определенных текстур это может быть значимой проблемой. Эти фобии могут обостряться в ситуациях, когда ребенок не может контролировать свое окружение или когда он чувствует угрозу, например, она может проявиться при встрече с крупными животными или в темных помещениях [1; 2; 3].

В жизни ребенка с РАС могут присутствовать ряд страхов, которые иногда производят впечатление нелепых и беспричинных. Например, ребенок может испугаться собственной босой ножки, высунувшейся из-под одеяла, раскрывшегося зонтика или дырки на колготках. Эти страхи становятся более понятными, если вспомнить, насколько аутичный ребенок может быть чувствителен к нарушению завершенной формы. К стимулам определенных модальностей такой ребенок может быть особо чувствителен, и, тогда выраженный страх может связываться с определенным насыщенным цветом (рыжих волос, красных ягод) или определенным тактильным раздражителем (прикосновение к голове, капля сока или воды на коже) [3].

Работа с эмоциональным состоянием ребенка с РАС, выявление триггеров страхов и фобий, работа по их снижению тревожности и улучшению психоэмоционального состояния ребенка является важной задачей для специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение ребенка. Важной особенностью переживаний страхов и фобий у детей с РАС является тот факт, что они, как правило, не могут вербализировать свои страхи или объяснять их, что вторично может привести к фрустрации и агрессии ребенка, а весьма затрудняет работу специалистов и осложняет жизнь родителей.

Таким образом, проблема изучения и коррекции страхов и фобий у детей с РАС имеет ключевое значение для улучшения качества жизни и социального функционирования детей с аутизмом и их родителей. Анализ страхов и фобий детей с расстройствами аутистического спектра открывает широкие возможности для разработки эффективных стратегий поддержки и коррекции, позволяет выявить специфические участки в жизни ребенка, которые вызывают наиболее сильные эмоциональные реакции, что способствует предотвращению избегательных или селективных моделей поведений, ограничивающих участие ребенка в социальных взаимодействиях. Распознавание страхов и фобий у детей с РАС позволяет избежать вторичных осложнений, связанных с социальной

изоляцией ребенка, снижением самооценки, а также сформировать подкрепляющую и безопасную среду для ребенка.

Список использованных источников:

1. Богдашина, О. П. Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме : учеб. пособие / под науч. ред. Е. А. Черенёвой / Красноярский гос. пед. ун-т. – Красноярск, КГПУ, 2014. – 37с.
2. Коэн, Ш. Жизнь с аутизмом? : психол.-пед. рекомендации по взаимодействию и работе с детьми с аутизмом : пер. с англ. / Ш. Коэн. – М. : Ин-т общегуманитар. исслед., 2008. – 238 с.
3. Никольская, О. С. Аутичный ребенок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 2014. – 286 с.
4. Рудик, О. С. Коррекционная работа с аутичным ребенком : метод. пособие / О. С. Рудик. – М. : Владос, 2021. – 189 с.

УДК 376.42

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.Н. Калашникова
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (Волгоград)
Научный руководитель – Е.П. Хвастунова, канд. социол. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматривается использование познавательно-исследовательской деятельности в коррекционной работе по формированию элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: нарушения интеллекта; формирование элементарных математических представлений; познавательно-исследовательская деятельность; коррекционная работа.

FORMATION OF ELEMENTARY MATHEMATICAL CONCEPTS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE PROCESS OF COGNITIVE RESEARCH ACTIVITIES

A. Kalashnikova

Abstract. The article discusses the use of cognitive research activities in correctional work on the formation of elementary mathematical concepts in preschool children with intellectual disabilities.

Keywords: intellectual disabilities; formation of elementary mathematical concepts; cognitive and research activities; correctional work.

У человека формирование элементарных математических представлений начинается с ранних лет. Без знаний математики в современном обществе очень сложно. Ее изучение способствует развитию памяти, речи, воображения; формирует настойчивость, терпение, творческий потенциал личности. Формирование элементарных математических представлений закладывает фундамент общего умственного развития человека.

Становление элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта рассматривалось в ряде фундаментальных исследований таких авторов, как Л. Б. Баряева, Г. М. Капустина, Е. А. Стребелева, С. Г. Шевченко и другие [1; 2; 3]. Исследователи отмечают, что в дошкольном возрасте закладывается фундамент элементарных математических представлений, который существенно влияет на умственное развитие ребенка.

В исследованиях показано, что недостатки психического развития детей с нарушениями интеллекта обуславливают у них наличие характерных особенностей элементарных математических представлений. Для обучающихся данной категории характерно отсутствие интереса к выполнению математических заданий, нецеленаправленность, низкий уровень самостоятельности, критичности по отношению к результатам своей деятельности, недостаточное внимание к содержанию заданий. У этих детей отмечается своеобразие формирования количественных представлений и способов решения арифметических задач. У детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта не сформированы навыки обратного счета в пределах пяти, умение называть итоговое число.

Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта в процессе познавательно-исследовательской деятельности является одним из условий полноценного развития личности. Необходимость формирования у обучающихся с нарушениями интеллекта элементарных математических представлений в процессе познавательно-исследовательской деятельности связана с тем, что дошкольный возраст является периодом, когда возникают благоприятные условия для возникновения новообразований в познавательной и мотивационной сферах.

Формирование навыка счета у детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта требует разработки системы коррекционно-развивающей работы, которая включает определенное содержание, методы, а также создание условий, необходимых для повышения познавательной активности. Благодаря игровым приемам в познавательно-исследовательской деятельности решаются основные образовательно-воспитательные задачи, повышается активность детей в процессе обучения, снижается утомляемость, формируется интерес к познавательной деятельности, развивается эмоциональная отзывчивость. Игровое обучение помогает ребенку почувствовать собственные возможности, обрести уверенность в себе.

Нарушения интеллекта у детей является сложным нарушением, при котором у разных детей страдают разные компоненты их психической и физической деятельности. При нарушениях интеллекта имеют место различные проявления: низкий уровень адаптивного поведения, дефицит интеллектуального развития, недоразвитие в эмоционально-волевой сфере, проблемы социализации и неадекватное поведение в обществе.

Успешность воспитания, обучения, социальной адаптации ребенка с нарушениями развития зависит от правильной оценки его возможностей и особенностей развития. Несмотря на то, что нарушения интеллекта охватывает всю психическую сферу ребенка и являются системным дефектом, воспитание и развитие должны строиться с позиции системного подхода. Необходимо сформировать полноценный базис для становления высших психических функций и обеспечить специальные психолого-педагогические условия, необходимые для их формирования.

Исследование уровня сформированности элементарных математических представлений осуществлялось на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 254 Тракторозаводского района

Волгограда», с детьми старшего дошкольного возраста в количестве 10 человек. При диагностическом обследовании было выявлено, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта наблюдаются:

– низкий уровень сформированности математических представлений – у 40 % (4 человека). Дети не смогли верно соотнести геометрические фигуры, даже подсказки педагога не помогли им в данной ситуации. Многие обучающиеся не понимают условия задания, не могут отличит геометрические фигуры друг от друга;

– средний уровень был выявлен у 60 % (6 человек). При выполнении задания дети ждут подсказок, не уверены в своих действиях. Обучающиеся правильно называли фигуры только с помощью взрослого, без подсказки задание вызвало трудность.

У детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта преобладает средний уровень сформированности элементарных математических представлений. Дети различают геометрические фигуры, цвета, но допускают ошибки при ответах на вопросы «Сколько?», «Больше или меньше?», имеют затруднения в подсчете предметов. Обучающиеся справляются с заданием только с помощью наводящих вопросов взрослого.

На основе результатов исследования мы разработали план занятий и осуществили коррекционно-развивающую работу с обучающимися группы. Нами было проведено 30 занятий, по завершению которых, средний уровень сформированности элементарных математических представлений на контрольном этапе наблюдался у 80 % исследуемых, низкий – у 20 % исследуемых.

Разработанная система работы по формированию элементарных математических представлений у детей оказалась эффективной и позволила повысить уровень математического развития детей с нарушениями интллекта. Познавательно-исследовательская деятельность дает положительный результат, помогает детям закрепить и расширить знания.

Список использованных источников

1. Баряева, Л. Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии) / Л. Б. Баряева. – Спб. : СОЮЗ, 2002. – 479 с.

2. Капустина, Г. М. Дидактический материал. Упражнения на проверку сформированности первоначальных математических представлений у дошкольников / Г. М. Капустина. – М. : Школьная Пресса, 2011. – 64 с.

3. Шевченко, С. Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты / С. Г. Шевченко. – М. : Владос, 2009. – 136 с.

УДК 376.37-011

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Я.П. Канашевич
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Л.В. Таболина, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. Консультативная работа является одним из важных направлений профессиональной деятельности учителя-дефектолога. Значимость консультативной работы в учреждении общего среднего и специального образования обосновывается необходимостью оказанием квалифицированной помощи родителям учащихся с особенностями психофизического развития и специалистам по различным вопросам коррекционно-развивающего процесса. Систематическое, целенаправленное комплексное взаимодействие родителей учащихся с ОПФР со специалистами учреждения образования определяет эффективность и положительные результаты коррекционно-развивающей работы с учащимися.

Ключевые слова: консультативная работа; учащиеся с ОПФР; учреждение общего среднего и специального образования.

CONSULTATIVE WORK OF A TEACHER-DEFECTOLOGIST WITH PARENTS OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

Y. Kanashevich

Abstract. Advisory work is one of the important areas of professional activity of a special education teacher. The importance of advisory work in a general secondary and special education institution is justified by the need to provide qualified assistance to parents of students with special psychophysical development needs and specialists on various issues of the correctional and developmental process. Systematic, targeted complex interaction of parents of students with special psychophysical development needs with specialists of the educational institution determines the effectiveness and positive results of correctional and developmental work with students.

Keywords: advisory work; students with special psychophysical development needs; general secondary and special education school.

Успех коррекционно-развивающей работы в учреждении общего среднего и специального образования во многом зависит от взаимодействия школы и семьи, т.е. от правильной организации работы с родителями и другими специалистами.

Структура инклюзивного образовательного пространства характеризуется тем, что категория родителей неоднородна и не всегда гармонична в отношениях, складывающихся внутри самой родительской общности класса. Поэтому одним из важных качеств педагога является умение организовать работу со всеми родителями, определить содержание работы по формированию эффективных партнерских взаимоотношений, обозначить «поля» социально-профессионального партнерства, показать способы взаимодействия и границы ответственности каждого в рамках конкретного образовательного пространства [3].

Психологические исследования, посвященные особенностям внутрисемейных условий, в которых воспитывается ребенок с особенностями психофизического развития, указывают на то, что в родительско-детских отношениях могут возникать коммуникативные барьеры, отчужденность и отгороженность. Кроме того, внутрисемейные условия также влияют на нервно-психическое здоровье ребенка, которое обеспечивает нормативное развитие речи, где большое значение имеют такие характеристики как: тревожность, импульсивность, мнительность, безэмоциональность, неприятие со стороны родителя; конфликты в семье; изменение состава семьи (болезнь, развод и т.д.); резкая перемена стиля воспитания; неприемлемый тип воспитания (гипер- и гипоопека, расхождения требований к ребенку со стороны родителей). Гармоничная внутрисемейная атмосфера, учитывающая психофизические особенности и личностные потребности ребенка, оптимизирует его развитие, способствует адекватному определению и реализации путей социальной адаптации [2].

Другие исследователи отношений между родителями и детьми говорят о семье, как о микросоциуме, где у ребенка формируются нравственные качества, отношение к людям, представления о межличностных отношениях. Семья в данном контексте рассматривается как предопределяющий фактор в социокультурном статусе ребенка, от которого зависит дальнейшее психофизическое и социальное развитие [3]. Также отмечается, что работа с семьей на основе партнерских отношений способствует развитию личности ребенка и является важным условием успешной коррекционной работы [2].

Однако зачастую, в семьях не созданы адекватные условия для воспитания и развития детей, а наоборот, ситуация складывается таким образом, что семейная атмосфера травмирует формирующуюся личность. Причин для таких межличностных отношений в семье несколько. Родители учащихся с ОПФР нередко самопроизвольно отстраняются от взаимодействия с учителем-дефектологом или отказывают в помощи и поддержке коррекционно-педагогической работы. В большинстве случаев это происходит по таким причинам как отсутствие времени на занятия с детьми дома или отсутствие владения необходимыми педагогическими знаниями и умениями.

Учителю-дефектологу необходимо учитывать тот фактор, что родители, которые воспитывают ребенка с ОПФР могут ощущать себя в обществе некомфортно, так как окружающие люди не всегда проявляют толерантное отношение как к ребенку, так и к родителям. Вследствие этого родители учащихся с ОПФР часто испытывают тревогу и опасение за своего ребенка, что сказывается

на внутрисемейных отношениях. Семьи, которые воспитывают ребенка с особенностями психофизического развития, нуждаются в помощи специалистов по вопросам обучения, воспитания и развития ребенка. При организации работы с родителями важно сформировать представление о ребенке как о самоценной личности, имеющей свое собственное, отличное от других, восприятие окружающей действительности, но, как и все, нуждающейся в любви, заботе и ласке.

Консультативная работа является неотъемлемой частью деятельности учителя-дефектолога. Выбор направления и формы консультативной работы зависит от тех задач, которые ставит перед собой учитель-дефектолог (информирование родителей по определенным вопросам; изменение отношений в семье, изменение поведения как ребенка, так и родителей, овладение определенными компетенциями и т.д.

Результаты теоретического анализа проблемы организации и содержания консультативной работы учителя-дефектолога с родителями учащегося с ОПФР позволил определить основные принципы:

– принцип мультидисциплинарности (привлечение группы специалистов (учителя-дефектолога, педагога-психолога, социального педагога) к работе по сопровождению родителей);

– принцип учета субъектности позиции семьи в обучении, воспитании, социализации каждого ребенка (семья имеет право выбирать форму получения образования, определять вид учреждения образования; призвана обеспечить освоение ребенком образовательных программ, формируя индивидуальный образовательный маршрут);

– принцип системности, систематичности, непрерывности и последовательности сопровождения (работа с семьей представляет собой сложно организованный динамический согласованный процесс, в который включены все формы работы, все направления образовательной деятельности в четкой, логически оправданной последовательности);

– принцип семейно-ориентированного подхода с центрацией на личности ребенка (признание целостности семьи, условности прав родителей и априорной абсолютности прав ребенка, права семьи на самоопределение, основанное на уважении права членов семьи на жизнь в соответствии с ценностями, стандартами и понятиями);

– принцип индивидуализации форм и методов работы учителя с учетом родительского запроса, особенностей восприятия ребенка родителями, видения его жизненной перспективы (опора на данные предварительной педагогической диагностики родительской позиции реализуется посредством подбора адекватных форм и методов работы с родителями);

– принцип «презумпции родительской компетенции» (с одной стороны, признание наличия индивидуального опыта родителей в воспитании своего ребенка, а с другой – расширение возможностей семьи, направленных на полноценное осуществление функций обучения, воспитания и социализации воспитывающихся в ней детей) [4].

Результаты проведенного наблюдения за деятельностью учителей-дефектологов в процессе консультативной работы с родителями позволяют констатировать, что в совместной работе с учителем используются как традиционные формы (общеклассные родительские собрания и конференции; групповые и индивидуальные консультации; посещения на дому; проведение открытых уроков и внеклассных мероприятий; оформление стендового материала), так и нетрадиционные формы (круглые столы, семинары, тренинги, подготовка и распространение буклетов; организация работы «Школы для родителей; творческие лаборатории родителей; педагогическая мастерская, имитационные формы (организационно-деятельностная игра, ролевая игра); социальный интерактивный театр; проведение совместных занятий (ребенок, педагог, родитель (законный представитель) и др. [4].

Результативность и эффективность использования традиционных и нетрадиционных форм консультативной работы учителя-дефектолога с родителями учащихся с ОПФР является предметом нашего дальнейшего исследования.

Список использованных источников

1. Бачина, О. В. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи / О. В. Бачина, Л. Н. Самородова. – М. : Сфера, 2009. – 64 с.
2. Левченко, И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающего ребенка с отклонениями в развитии : метод. пособие / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. – М. : Просвещение, 2008. – 239 с.
3. Ткачёва, В. В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. – М. : Нац-ый книжный центр, 2014. – 160 с.
4. Хитрюк, В. В. Инклюзивное образовательное пространство: педагогическое сопровождение родителей / В. В. Хитрюк // Адукацыя і выхаванне, 2015. – С. 71–77.

УДК 376.1

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ГРАЖДАНСКОГО И ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

М.А. Капуцкая
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Н.Л. Жмачинская

Аннотация. В статье рассматривается потенциал использования проектной деятельности в реализации гражданского и патриотического воспитания учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Представлены проекты в разрезе основных направлений гражданского и патриотического воспитания.

Ключевые слова: гражданское и патриотическое воспитание; проектная деятельность; тяжелые нарушения речи; образовательный процесс.

TEACHING AND UPBRINGING OF PEOPLE WITH SEVERE SPEECH DISORDERS BY MEANS OF PROJECT ACTIVITIES: A THEORETICAL ASPECT

M. Kaputskaya

Abstract. The article examines the potential of using project activities in the implementation of civic and patriotic education of students with severe speech disorders. The projects are presented in the context of the main directions of civic and patriotic education.

Keywords: civic and patriotic education project; activities; severe speech disorders; educational process.

Современный образовательный процесс активно развивается и подвергается изменениям, которые направлены на поиск новых подходов, методов и технологий. Они позволяют эффективно получать и осваивать знания и умения, а также прочно закреплять их. Проектная деятельность занимает одно из ведущих мест среди современных педагогических технологий, которые, несмотря на относительную новизну, уже доказали свою многогранность и эффективность.

Анализ научно-педагогической литературы показал, что на сегодняшний день не существует единого подхода к определению понятий «проектная деятельность», «технология проектной деятельности» и «метод проектов». Исследователи, ученые и педагоги по-разному трактуют их и используют. В педагогической литературе эти термины нередко рассматриваются как синонимы. В частности, на это указывают такие исследователи и педагоги, как Ю. К. Картавая и О. Г. Кравченко [1]. Однако, несмотря на терминологические

различия, в большинстве случаев суть их взглядов остается общей. Первую в мире классификацию учебных проектов предложил американский профессор Э. Коллингс в 1920 г. [2]. Позже разными исследователями создавались новые классификации, дополнялись уже существующие. В настоящее время за основу предлагается брать классификацию учебных проектов, предложенную Е. С. Полат [2].

Использование проектной деятельности обеспечивает коррекционную направленность образовательного процесса детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР). У учащихся через объединение различных областей знаний формируется целостное видение картины окружающего мира. К тому же знания и навыки, полученные во время практической деятельности, усваиваются легче и быстрее. Учащиеся также оказываются в ситуации, где им нужно приложить значительные усилия и преодолеть определенные трудности – они сами формулирует проблему, ищут и принимают решения, строят взаимодействие с другими участниками проекта, а также оценивают и анализируют свою деятельность. Важно, чтобы учащиеся освоили основные исследовательские методы и коммуникативные навыки и грамотно применяли их в процессе работы над проектами. В процессе реализации проектной деятельности у детей значительно быстрее происходит развитие восприятия и осознания, понимания речи, поскольку речь приобретает практическую направленность и играет основную роль в выполнении различных задач. Проектная деятельность дает возможность сделать упор на самостоятельную, творческую деятельность учащихся, позволяет детям с ТНР проявить себя не только в группе (подгруппе), но и индивидуально. Учащиеся применяют полученные знания и демонстрируют их на практике, учатся публично выступать и защищать свои проекты. Успешная презентация проекта дает возможность показать свои сильные стороны, что повысит самооценку, а возможно, и авторитет в классе. Проектная деятельность, особенно при индивидуальном выполнении, позволяет учитывать особенности каждого учащегося, развивать недостающие навыки и умения, что особенно важно при работе с учащимися с ТНР. При этом недостатки и ошибки, возникшие в процессе работы над проектом, будут заметны только автору (группе участников) и его наставнику (педагогу).

Успешность создания и реализации проекта во многом зависит от характера взаимодействия педагога и учащихся. Главное для педагога – это управление самостоятельной познавательной деятельностью учащихся. Педагог поддерживает участников проекта, сопровождает их работу, выполняя роль координатора. Он побуждает учащихся к поиску информации, размышлению, самостоятельному принятию решений и выдвижению идей и мнений. При необходимости, создает ситуации успеха, для повышения мотивации учащихся. Педагог должен владеть всем арсеналом исследовательских и поисковых методов, а также и эффективно, и качественно организовывать самостоятельную исследовательскую работу учащихся. Педагог должен уметь эффективно коммуницировать, организовывать и вести дискуссию, при этом не навязывая свою точку зрения, и не оказывая давления на участников своим авторитетом. В ходе реализации проектной деятельности педагогу необходимо соблюдать и поддерживать стабильную,

эмоционально позитивную атмосферу. Кроме этого, важно, чтобы у педагога было сформировано умение отбирать темы проектов, которые являются наиболее интересными и имеют практическую значимость.

Проектная деятельность открывает широкие возможности для формирования и активизации различных аспектов гражданского и патриотического воспитания учащихся. Анализ учебной программы по учебному предмету «Человек и мир» для I–IV классов специальной общеобразовательной школы для детей с ТНР позволил сформулировать и предложить возможные темы проектов в рамках направлений гражданского и патриотического воспитания.

1. Духовно-нравственное направление: осознание важных человеческих ценностей, идеалов и ориентиров, понимание социально значимых процессов и явлений, которые встречаются в реальной жизни, развитие нравственных чувств учащихся, моральных качеств и установление норм поведения.

Проект «Этикет с малых лет». Цель: внедрение базовых норм культуры поведения, основных правил этикета, вежливости и уважения к окружающим. Темы мероприятий: «Речевой этикет», «Как вести себя в общественном транспорте», «Правила поведения в магазине», «Простая вежливость» и др.

Проект «Нравственный калейдоскоп». Цель: объяснение сути нравственных качеств. Темы мероприятий: «Что такое благородство», «Кто опрятен, тот людям приятен», «Я и взрослые», «Как бы ты поступил?» и др.

Проект «Возвращение к истокам». Цель: формирование у учащихся ценностных отношений и духовность. Темы мероприятий: «Милосердие», «Культура поведения в храме», «Кого можно назвать сильным» и др.

2. Историко-краеведческое направление: приобщение к истории и культуре белорусского народа, осознание уникальности истории нашей страны.

Проект «Здесь я родился и живу». Цель: познание исторических культурных корней, осознание неповторимости своей малой родины, воспитание чувства гордости за причастность к ее историческому наследию. Темы мероприятий: «Моя гордость – мои земляки», «Узнаем лучше край родной», «Юные краеведы», «Мы – пераможцы» и др.

3. Гражданско-правовое направление: формирование понимания гражданской ответственности, поддержка национальных интересов и суверенитета Беларуси, развитие лидерских качеств и активной гражданской позиции.

Проект «Знать, любить и уважать». Цель: формирование личности современного гражданина-патриота, ответственного за судьбу малой Родины. Темы мероприятий: «Три символа нашей родной страны», «Флаг и герб державы – символы славы», «Обязанности и права граждан» и др.

4. Социально-патриотическое направление: укрепление связи между разными поколениями через духовное, нравственное и культурно-историческое наследие; развитие активной жизненной позиции, проявления чувств благородства и милосердия, заботы и поддержки пожилым людям. При реализации данного направления важную роль играют волонтерские и тимуровские отряды. Эти движения оказывают помощь и поддержку одиноким пожилым людям, ветеранам труда, ветеранам войны, а также людям с инвалидностью. Таким образом,

у учащихся формируется активная социальная позиция, происходит формирование гражданина, личности, способной в будущем участвовать в общественной и политической жизни страны.

5. Военно-патриотическое направление: формирование глубокого патриотического мировоззрения, стимулирование интереса к изучению военной истории и передачи воинских традиций.

Проект «Прикосновение к истории». Цель: поиск, систематизация, сохранение и популяризация знаний о героическом прошлом своего родного края в годы войны. Темы мероприятий: «Этот день в истории войны», «Дети войны», «Письмо солдату» и др.

6. Спортивно-патриотическое направление: развитие нравственных и волевых качеств, формирование выносливости, стойкости, мужества и дисциплинированности через занятия физической культурой и спортом. Немаловажной задачей спортивно-патриотического направления является формирование осознанного отношения к собственному здоровью.

Примеры мероприятий по реализации спортивно-патриотического направления: спортивные соревнования «Защитник Отечества», спортивно-патриотическая игра «Зарница», туристические слеты, посвященные памяти Героям Советского Союза и т.д.

7. Культурно-патриотическое направление: познакомить учащихся с обычаями и традициями белорусского народа, помочь учащимся раскрыть свои творческие способности через знакомство с музыкальным фольклором и устным народным творчеством.

Проект «Наши истоки». Цель: формирование личности современного гражданина-патриота, ответственного за судьбу малой Родины. Темы мероприятий: «Связь поколений», «Обряды и обычаи белорусов», «Беларусская хатка» и др.

Таким образом, проектная деятельность в работе с учащимися с ТНР является эффективным и доступным средством работы, позволяющим повысить познавательную активность и интерес к изучаемому, обеспечить взаимодействие как со взрослыми, так и со сверстниками, служит важным инструментом в формировании у них гражданской ответственности и патриотических чувств.

Список использованных источников

1. Картавая, Ю. К. Проектная деятельность как современная педагогическая технология / Ю. К. Картавая, О. Г. Кравченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-2. – С. 120–122.

2. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Е.С. Полат. – М. : Академия, 2005. – 272 с.

УДК 376.2

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Н.М. Карева
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (Волгоград)
Научный руководитель – Е.М. Сафронова, доктор пед. наук, профессор

Аннотация. В статье представлен анализ психолого-педагогической литературы в области воспитания и развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Определены возможности познавательно-исследовательской деятельности в формировании представлений об окружающем мире у дошкольников данной нозологии.

Ключевые слова: познавательно-исследовательская деятельность; дошкольники с нарушениями опорно-двигательного аппарата; представления об окружающем мире.

THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF COGNITIVE AND RESEARCH ACTIVITIES IN THE FORMATION OF IDEAS ABOUT THE WORLD WITH PRESCHOOLERS WITH DISORDERS OF THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM

N. Kareva

Abstract. The article presents an analysis of psychological and pedagogical literature in the field of education and development of preschool children with disorders of the musculoskeletal system. The possibilities of cognitive and research activities in the formation of ideas about the world around preschoolers of this nosology are determined

Keywords: cognitive and research activities; preschoolers with disorders of the musculoskeletal system; ideas about the world around them.

Формирование у ребенка целостной картины мира начинается в дошкольном возрасте. Именно в этот период дети активно изучают окружающий их мир, получают знания о животном, растительном, социальном мире, явлениях природы. Эти приобретенные детьми представления об окружающем являются основой для их дальнейшего обучения и успешной социализации, адаптации в обществе, поэтому формирование основных представлений и понятий об окружающей действительности включено во все образовательные программы дошкольных организаций. Однако есть дети, которым сложно самостоятельно исследовать

окружающий мир: они нуждаются в дополнительной коррекционной помощи и специальных условиях, в частности, особенности восприятия окружающей действительности, трудности в обучении наблюдаются у дошкольников с опорно-двигательными нарушениями.

Дошкольники с нарушениями опорно-двигательного аппарата – неоднородная группа, ведущей особенностью которых является ограничение физической активности в связи с недоразвитием или утратой двигательных функций. Ограничение двигательной активности и нарушение координации движений у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата отрицательно влияет на познавательное, личностное и социальное развитие детей данной нозологии. Они испытывают трудности в познании окружающего мира, так как их сенсорный опыт и возможности активного изучения предметов и явлений окружающего мира ограничены, что снижает познавательную активность и затрудняет формирование полноценных представлений и понятий окружающего мира [3]. Для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата характерно неравномерное развитие психических функций, астенические проявления и ограничения в познании окружающего мира. Причины могут быть разные, но наиболее распространенными являются: изоляция, ограничение взаимодействия ребенка с окружающим миром, другими людьми в связи с длительной обездвиженностью или трудностями передвижения; затруднения в познании мира через предметно-практическую деятельность из-за двигательных и сенсорных особенностей [5]. Дети с нарушениями двигательной функции нуждаются в создании специальных условий организации процесса обучения и воспитания.

Наряду с игровой деятельностью, общепризнанной как основной и наиболее эффективный способ воспитания и развития дошкольников, значительную роль в формировании представлений о мире имеет познавательно-исследовательская деятельность, которая также является важным интсрументом развития детей, в том числе и детей дошкольного возраста. Познавательно-исследовательская деятельность позволяет детям расширять, закреплять и систематизировать знания об окружающем мире, развивать мыслительную деятельность, умение анализировать и сравнивать, делать выводы. Следовательно, целью исследования для нас является изучение, анализ и выявление возможностей познавательно-исследовательской деятельности в формировании представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Изучением влияния познавательно-исследовательской деятельности на развитие детей занимались многие исследователи (М. А. Абдуллоева, Т. А. Аксенова, О. К. Николаева, Е. В. Ситникова, Ю. Н. Сухова, Е. В. Хмелькова и др.). Хмелькова Е. В. характеризует познавательно-исследовательскую деятельность как активность, направленную на изучение предметов и явлений окружающего мира. Исследование окружающего мира детьми приводит к появлению у них интереса к получению новых знаний, стимулирует познавательную активность и самостоятельность, воспитывает любознательность, инициативу, развивает умение анализировать, сравнивать, устанавливают

причинно-следственные связи, делать элементарные выводы. Также в процессе взаимодействия между собой дети учатся общаться, находить общий язык, сопереживать друг другу, радоваться успехам и достижениям других, поддерживать в неудачах [7]. Согласно исследованиям О. К. Николаевой и Е. В. Ситниковой, исследовательская деятельность в дошкольном возрасте является одним из видов культурных практик, направленных на развитие у детей способности устанавливать причинно-следственные и временные связи между объектами и явлениями, находить творческие решения, формировать суждения и логические выводы, удовлетворяя свое любопытство [6]. Дошкольники проявляют интерес к познанию окружающего мира, поэтому исследования и эксперименты, проводимые детьми, будут способствовать созданию наиболее целостной модели и образа изучаемого объекта в их сознании.

Особенность познавательно-исследовательской деятельности заключается в том, что ребенок изучает объекты окружающего мира, его свойства через действие с ними в практической деятельности. Для развития детей важное значение имеет не объем знаний, а способ их приобретения. В ходе познавательно-исследовательской деятельности дети выступают активными исследователями, что стимулирует развитие умственных способностей, памяти, концентрации внимания, мышления, воображения, речи и коммуникативных способностей, формированию навыков наблюдения, анализа, умения планировать и реализовывать поставленные задачи.

Направления познавательно-исследовательской деятельности специфичны для каждой возрастной группы. В отношении детей старшего дошкольного возраста Е. В. Трифоновой выделяются следующие направления данной деятельности: формирование предпосылок поисковой деятельности, развитие познавательного интереса, интеллектуальной инициативны и исследовательской активности; формирование и развития умения находить и применять возможные способы и методы решения поставленной задачи или проблемы сначала с помощью взрослого, а затем самостоятельно; развитие логического мышления, наблюдательности, внимания, памяти и воображения; формирование умения проводить простейшие опыты и эксперименты; формирование у детей безопасного поведения в процессе исследовательской деятельности, проведении экспериментов [8].

Как и любая другая деятельность, познавательно-исследовательская деятельность имеет свою структуру и особенности организации. Так Т. А. Аксенова выделяет следующие структурные компоненты данной деятельности: проблемная ситуация; целеполагание, которое описывает варианты решения; выдвижение гипотез; проверка предположений; реализация, в процессе которой подтверждаются или опровергаются предположения, выдвинутые перед началом проведения исследования; анализ и формулировка выводов [1].

Подводя итог, можно сделать вывод, что познавательно-исследовательская деятельность представляет собой эффективный способ развития познавательной активности и формирования целостной картины мира у старших дошкольников, в том числе и у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Этот вид

деятельности предоставляет детям с двигательными нарушениями возможность: 1) расширения кругозора, поскольку дети учатся самостоятельно выделять характеристики объектов и явлений, устанавливать логические связи, формулировать выводы и обобщения; 2) практического взаимодействия с предметами окружающей действительности и обогащения чувственного, сенсорного опыта и формирования более целостного представления о мире, что особенно актуально для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата; 3) развития мотивации к исследованию окружающего мира, поскольку данная деятельность стимулирует интерес к получению новых знаний.

Список использованных источников

1. Аксенова, Т. А. Развитие дошкольника в познавательско-исследовательской деятельности в условиях реализации ФГОС ДО / Т. А. Аксенова // Молодой ученый. – 2016. – № 12.6. – С. 1–6.
2. Глушко, В. В. Развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста через экспериментальную деятельность / В. В. Глушко, Ю. В. Петровская // Коррекционно-педагогическое образование. – 2016. – № 2. – С. 59–66.
3. Горелова, Г. Г. Психофизиологические и психологические особенности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и взаимодействие в работе с ними специалистов различного профиля / Г. Г. Горелова, Г. В. Мануйлов, Д. А. Быков // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2016. – № 9. – С. 216–220.
4. Гусейнова, А. А. Современное дошкольное образование детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / А. А. Гусейнова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2020. – № 1. – С. 4–9.
5. Левченко, И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. – М. : Академия, 2001. – 192 с.
6. Николаева, О. К. Познавательно-исследовательская деятельность дошкольников / О. К. Николаева, Е. В. Ситникова // Вестник научных конференций. – 2016. – № 4–5. – С. 154–156.
7. Трифонова, Е. В. Организация и развитие исследовательской деятельности в условиях дошкольных образовательных организаций / Е. В. Трифонова. – М. : ВОО «Воспитатели России», 2021. – 178 с.
8. Хмелькова, Е. В. К проблеме познавательно-исследовательской деятельности дошкольников / Е. В. Хмелькова // Вестник Марийского гос. ун-та. – 2016. – № 2. – С. 39–43.

УДК 376.3

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Е.В. Картушина
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (Волгоград)
Научный руководитель – В.В. Семенова, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматриваются методы коррекции оптической дислексии у младших школьников с использованием мультимедийных средств. Обсуждается актуальность проблемы, поскольку оптическая дислексия значительно затрудняет процесс обучения чтению и пониманию текста у детей, что может привести к задержкам в развитии и снижению успеваемости.

Ключевые слова: коррекция; оптическая дислексия; младшие школьники; логопедическая работа; мультимедийные средства.

LOGOPEDIC WORK ON CORRECTION OF OPTICAL DYSLEXIA IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN BY MEANS OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES

E. Kartushina

Abstract. The article considers methods of correction of optical dyslexia in primary school children using multimedia tools. The relevance of the problem is discussed, since optical dyslexia significantly complicates the process of learning to read and understand text in children, which can lead to developmental delays and decreased academic performance.

Keywords: correction; optical dyslexia; primary school children; speech therapy work; multimedia tools.

Одной из ключевых задач современной логопедии является разработка и внедрение эффективных методов коррекции нарушений чтения у детей. Оптическая дислексия, характеризующаяся трудностями в зрительном распознавании и различении буквенных символов, является серьезным препятствием на пути успешного освоения школьной программы. Традиционные подходы к коррекции, основанные на повторениях и упражнениях, не всегда дают желаемый результат, особенно в случае серьезных трудностей. В связи с этим необходимо найти новые способы повышения эффективности логопедической работы.

Интеграция мультимедийных технологий в процесс коррекции оптической дислексии открывает широкие возможности для создания стимулирующей

и увлекательной образовательной среды, способствующей развитию зрительного восприятия, внимания и памяти, а также формированию устойчивых зрительных образов букв. Использование интерактивных действий, визуальных стимулов и элементов позволяет повысить эффективность коррекционнойработы.

Оптическая дислексия – это нарушение процесса чтения, обусловленное недостаточной сформированностью зрительного гнозиса и анализа, зрительной памяти и пространственных представлений [7]. В отличие от фонематической дислексии, где трудности связаны с обработкой звуковой информации, при оптической дислексии ребенок испытывает затруднения в опознании графических символов, их дифференциации и воспроизведении. Это приводит к таким типичным ошибкам, как замена визуально сходных букв (например, «б» на «д», «п» на «т»), перестановка букв в словах («кот» вместо «ток»), пропуски букв и искажение слоговой структуры слова [6].

Логопедическая работа по коррекции оптической дислексии должна быть направлена на решение следующих задач:

1) развитие зрительного восприятия: формирование умения различать зрительно сходные объекты, выделять существенные признаки букв, анализировать их структуру;

2) улучшение зрительной памяти: тренировка запоминания зрительных образов букв, слогов и слов;

3) совершенствование зрительно-моторной координации: развитие точности и координированности движений руки при написании букв и слов;

4) формирование навыков зрительного анализа и синтеза: обучение разложению слов на буквы и составлению слов из букв [2].

Для решения этих задач необходим поиск современных средств коррекции, одним из которых являются мультимедийные технологии.

Мультимедийные технологии предоставляют широкий спектр инструментов для эффективной коррекции оптической дислексии. К ним относятся:

– интерактивные компьютерные игры: развивающие игры, направленные на тренировку зрительного внимания, памяти и логического мышления. Специальные игры для различения оптически сходных букв и символов;

– компьютерные программы: логопедические программы, предназначенные для автоматизации процесса коррекции дислексии, включающие в себя разнообразные упражнения на зрительное восприятие, анализ и синтез;

– онлайн-платформы и ресурсы: Веб-сайты и приложения с интерактивными заданиями и упражнениями для развития навыков чтения и письма;

– презентации и видеоматериалы: использование визуальных стимулов для демонстрации правильного написания букв и слов, разбора сложных орфограмм и объяснения правил чтения [5].

Использование мультимедийных технологий позволяет сделать процесс обучения более привлекательным и интересным для детей, повысить их мотивацию и вовлеченность в занятия [3]. Интерактивные задания позволяют индивидуализировать процесс обучения, адаптировать сложность заданий к уровню развития ребенка и отслеживать его прогресс. Визуальные стимулы

помогают сформировать более яркие и запоминающиеся зрительные образы букв и слов, а игровые элементы способствуют развитию когнитивных функций, необходимых для успешного овладения навыками чтения.

Приведем некоторые примеры использования мультимедийных презентаций в работе коррекции оптической дислексии. Работа может вестись по нескольким направлениям.

1. Развитие зрительного различения и внимания к деталям: «Игры для Тигры» (или аналогичные программы с развивающими играми), включают следующие упражнения:

– «Найди пару»: ребенку предлагается найти две одинаковые картинки среди множества похожих, но отличающихся мелкими деталями (например, буквы «б» и «д», «п» и «т»). Программа может контролировать время выполнения задания и регистрировать количество ошибок. Сложность регулируется количеством картинок и степенью их схожести;

– «Найди отличия»: два изображения, практически идентичных, но с несколькими отличиями. Ребенок должен найти все различия. Можно использовать картинки с буквами, где отличия заключаются в мелких деталях написания;

– «Лабиринт»: прохождение лабиринта с буквами. Ребенок должен пройти лабиринт, выбирая правильный путь, ориентируясь на заданную букву. Это упражнение тренирует избирательное внимание.

2. Развитие зрительной памяти: специально разработанная презентация PowerPoint или Google Slides. Мы предлагаем следующие упражнения:

– «Запомни и повтори»: на экране появляется ряд букв (или слогов) на короткое время (2–3 секунды). Ребенок должен запомнить и воспроизвести последовательность. Усложнение осуществляется путем добавления количества букв и уменьшения времени демонстрации;

– «Что изменилось?»: предъявляется картинка с набором букв. После короткой паузы картинка меняется (меняется одна буква или меняется их порядок). Ребенок должен определить, что изменилось.

3. Формирование зрительно-моторной координации: графический редактор (Paint, Tux Paint, или аналогичные). Для этой работы используем упражнения:

– «Раскрась буквы»: ребенку предлагается раскрасить буквы, стараясь не выходить за контур. Это развивает мелкую моторику и точность движений;

– «Напиши букву»: ребенок пишет буквы в графическом редакторе, используя мышь или стилус. Программа может предоставлять образец написания буквы.

4. Автоматизация навыков чтения: «Читайка» (или подобные программы для обучения чтению), которые включают следующие упражнения:

– чтение слогов и слов: Программа предлагает упражнения на чтение слогов и слов с постепенно возрастающей сложностью. Можно регулировать скорость предъявления материала и количество повторений;

– чтение текстов: Чтение коротких текстов с визуально подобранными словами.

5. Развитие пространственных представлений: интерактивные игры, например, с использованием онлайн-конструкторов (например, Lego Digital Designer). Мы предлагаем следующие упражнения:

– конструирование из блоков: создание различных конструкций, требующих пространственного планирования и ориентации. Это упражнение помогает развивать пространственное мышление и зрительно-моторную координацию.

В заключении хотелось бы отметить, что применение мультимедийных технологий в логопедической работе с младшими школьниками с оптической дислексией, является перспективным направлением коррекционной работы, позволяющим повысить эффективность коррекционного процесса и улучшить результаты обучения. Однако важно помнить, что использование технологий должно быть целесообразным и интегрированным в общую систему логопедической работы.

Список использованных источников

1. Алексеева, Л. А. Мультимедийные технологии как средство коррекции нарушений письма у младших школьников / Л. А. Алексеева // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2013. – № 10. – С. 99–104.

2. Арифходжаев, Г. Коррекция навыков чтения у учащихся с дислексией в начальных классах / Г. Арифходжаев, З. Муминова // Golden brain. – 2023. – Т. 1. – № 7. –С. 114–117.

3. Арсланова, А. А. Изучение роли цифровых технологий в коррекции дислексии у младших школьников / А. А. Арсланова // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в ВУЗе и школе. – 2022. – Т. 36. – С. 124–129.

4. Лопатина, О. П. Применение цифровых технологий в коррекционной работе логопеда с детьми с дислексией / О. П. Лопатина, А. А. Цыбаева // Современные ориентиры и проблемы дошкольного и начального образования. – 2023. – С. 209 –213.

5. Пермякова, Е. О. Особенности коррекции дислексии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи средствами компьютерных технологий / Е. О. Пермякова, В. В. Семёнова // Ребенок и общество. – 2023. – № 4. – С. 88–93.

6. Польшина, М. А. Коррекция оптической дислексии у младших школьников средствами наглядности / М. А. Польшина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-4. – С. 304–308.

7. Сивкина, В. Н. Изучение проявлений оптической дислексии у младших школьников / В. Н. Сивкина, Л. А. Тишина // PROчтение: дислексия в XXI веке. – 2020. – С. 185–190.

УДК 376

ОСОБЕННОСТИ ВЫЯВЛЕНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ФОРМИРОВАНИЯ ОТОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ИГРЫ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ФАКТОРОМ РИСКА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТИ

Д.В. Коваленко
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Ишмуратова Е.М., канд. пед. наук

Аннотация. Статья посвящена особенностям выявления предпосылок формирования отобразительной игры у детей раннего возраста с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: отобразительная игра; дети раннего возраста с фактором риска в развитии; интеллектуальная недостаточность; общение со взрослым.

FEATURES OF IDENTIFYING THE PREREQUISITES FOR THE FORMATION OF DISPLAY PLAY IN YOUNG CHILDREN WITH A RISK FACTOR FOR INTELLECTUAL DISABILITY

D. Kovalenko

Abstract. The article is devoted to the features of identification of prerequisites for the formation of the observation game in children of early age with intellectual disabilities.

Keywords: observation game; young children with a risk factor in development; intellectual disability; communication with adults.

В период раннего детства формируются основы будущего развития организма, психики и личности ребенка, и потери в этом времени трудно восполнить в последующей жизни. Этот этап является ключевым для физического, психического и личностного становления человека. Социальная динамика развития на ранних стадиях характеризуется тем, что ребенок становится более самостоятельным в исследовании окружающего мира и начинает использовать взрослого как своего союзника в этом процессе.

Развитие самосознания у детей раннего возраста связано с умением отделять свои действия от самих себя и осознанием своих собственных желаний. Ребенок начинает различать между действиями, выполняемыми им самим, предметами и самим собой. Этот процесс приводит к настоящей самостоятельности, проявляющейся в постановке целей и стремлении к их достижению. В 2,5–3 года отмечается внеситуативно-познавательная форма общения ребенка со взрослым. Главной особенностью этой формы коммуникации является протекание общения

на фоне практического взаимодействия ребенка и взрослого и связь коммуникативной деятельности с таким взаимодействием [1].

Отмечается, что «группа риска» детей раннего возраста определяется как категория, которая, из-за определенных жизненных обстоятельств, состояния здоровья в более высокой степени подвержена негативному воздействию со окружающих средовых факторов. Характерной чертой детей, находящихся в «группе риска», является их подверженность воздействию объективных неблагоприятных факторов, которые могут срабатывать или не срабатывать. Вследствие этого данной категории детей требуется особое внимание со стороны специалистов, применение комплексного подхода с целью нейтрализации неблагоприятных факторов и создания условий для оптимального развития детей [4].

Психолого-педагогическую характеристику детей раннего возраста с фактором риска в развитии дана в исследованиях таких авторов, как Ю. В. Прилипенко, Е. С. Слюсарева, Е. А. Шеховцова и других [3], а также Т. А. Кузнецова, Д. В. Кукушкина, Т. М. Нечаева [2].

Отобразительная игра, или игра-имитация, занимает центральное место в развитии ребенка раннего возраста, в том числе и у детей с фактором риска интеллектуальной недостаточности. Она представляет собой деятельность, в которой дети воспроизводят реальные жизненные ситуации, иногда отдельные действия, используя предметы-заместители и ролевые модели (например, игра в «доктора», «магазин» или «семью»). Такие игры не только отражают восприятие ребенком окружающего мира, но и способствуют развитию воображения, социальных навыков и когнитивных функций. Выявление предпосылок формирования отобразительной игры – важная задача для педагогов и психологов, так как это позволяет своевременно поддерживать и корректировать развитие ребенка.

Отобразительная игра возникает на стыке раннего и дошкольного возраста (2–4 года) и связана с переходом от манипулятивной деятельности к осмысленному воспроизведению действий взрослых, где ребенок осваивает социальные роли через подражание.

Предпосылки формирования такой игры включают:

– когнитивные факторы;

– умение использовать предметы не по прямому назначению;

– социальные условия: взаимодействие со взрослыми, которые демонстрируют образцы поведения, взаимодействие со сверстниками;

– эмоционально-мотивационные аспекты: интерес к миру взрослых, желание участвовать в их деятельности.

Для диагностики предпосылок отобразительной игры у детей раннего возраста с фактором риска интеллектуальной недостаточности мы выделили следующие подходы.

1. Наблюдение за спонтанной игрой или деятельностью ребенка. Педагог фиксирует, как ребенок использует игрушки, воспроизводит ли бытовые сценарии (кормит куклу, «готовит» еду). Возможно, что ребенок может использовать одновременно и игрушки и реальные предметы быта: поить куклу из своей чашки, укладывать игрушки спать на свою кровать и т.п. Важным маркером является

способность к символизации: заменяет ли отсутствующие предметы подручными средствами (например, палка становится ложкой).

2. Экспериментальные ситуации. Ребенку предлагают игровые наборы (посуда, инструменты) и наблюдают, создает ли он сюжет, пытается ли отобразить действия взрослых на игрушке. Например, эксперимент «чаепитие для мишки» помогает оценить умение выстраивать логическую цепочку действий.

3. Беседы и анкетирование родителей. Опросы выявляют, как часто ребенок имитирует поведение взрослых в домашней среде, проявляет ли интерес к ролевым играм.

Обозначим ключевые трудности критериев оценивания детей раннего возраста с фактором риска нарушений интеллекта.

1 – При анализе предпосылок отобразительной игры с детьми с типичным ходом развития также осуществляется анализ речевой активности. В игре дети часто комментируют свои действия («Я – мама, ты – дочка»), что свидетельствует о разделении ролей и понимании социальных функций. Однако дети с фактором риска интеллектуальной недостаточностью не используют такую вербальную активность, в основном пользуются жестами и звукоподражания, иногда лепетными словами.

2 – Индивидуальные различия: темп развития детей может варьироваться, что требует осторожности в оценках.

3 – Культурный контекст: в разных обществах игровые сценарии и доступные игрушки отличаются. Также отличаются и условия воспитания в каждой отдельной семье. Взрослые выступают как носители культурных образцов. Их участие в игре (например, подсказка: «Давай построим дом из кубиков!») стимулирует творчество.

4 – Влияние гаджетов: чрезмерное увлечение цифровыми устройствами может тормозить развитие символического мышления.

При проведении экспериментального исследования важно учитывать имеющийся опыт ребенка в использовании предметов быта и игрушек. Некоторые дети с особенностями психофизического развития могут не проявлять интереса к игрушкам, но при этом проявлять игровые действия с реальными предметами быта, выполнять с ними действия «понарошку».

Проведение экспериментального исследования в незнакомой для ребенка раннего возраста обстановке может спровоцировать отказ от деятельности. Поэтому важно проводить диагностику в комфортной обстановке, возможно использование для диагностики домашних видеофрагментов с демонстрацией игровых действий ребенка.

Выявление предпосылок отобразительной игры требует комплексного подхода, сочетающего наблюдение, эксперимент и взаимодействие с семьей. Ключевыми индикаторами выступают способность к символизации, интерес к социальным ролям и поддержка со стороны взрослых. Своевременная диагностика позволяет создать условия для гармоничного развития ребенка, где игра становится не просто развлечением, но инструментом познания мира. В дальнейшем углубление исследований в этой области может помочь в разработке

программ ранней педагогической поддержки, учитывающих индивидуальные и культурные особенности детей.

Список использованных источников

1. Мамедова, Л. В. Особенности психического развития детей раннего возраста / Л. В. Мамедова // Современное педагогическое образование. – 2018. – № 6. – С. 55–63.

2. Кумарина, Г. Ф. Предшкольное образование : содержание и методика / Г. Ф. Кумарина, О. А. Степанова ; под ред. М. О. Вайполина. – СПб. : Каро, 2006. – 96 с.

3. Развитие общения у дошкольников / Под ред. А. В. Запорожца, М. П. Лисиной. – М. : Педагогика, 1974. – 288 с.

4. Лисина, М. И. Общение детей со взрослыми и сверстниками: общее и различное / М. И. Лисина // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. – URL: https://psychlib.ru/mgppu/LOl-1997/LOl-1661.htm#$p166 (дата обращения: 01.03.2025).

УДК 376.5

КРЕАТИВ-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Т.А. Коваль
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – А.В. Киселева, канд. пед. наук, доцент

Аннотация: В статье рассматривается проблема использования креатив-технологий в качестве средства обучения учащихся с расстройствами аутистического спектра, описаны преимущества таких технологий для развития креативности, познавательной и эмоциональной сферы, оптимизации коммуникации и социализации детей данной категории.

Ключевые слова: креатив-технологии; обучение; учащиеся с расстройствами аутистического спектра.

CREATIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF TEACHING SCHOOLCHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

T. Koval

Abstract. The article examines the problem of using creative technology as a means of teaching schoolchildren with autism spectrum disorders, describes the advantages of such technologies for the development of creativity, cognitive and emotional sphere, optimization of communication and socialization of children of this category.

Keywords: creative technologies; training; schoolchildren with autism spectrum disorders.

В научной литературе расстройства аутистического спектра (далее – РАС) рассматриваются в качестве группы нарушений, связанных с развитием мозга, проявляющихся в трудностях социального взаимодействия, коммуникации, в ограниченных интересах и повторяющемся поведении [1]. В частности, дети с РАС часто испытывают сложности в понимании социальных норм, эмоций других людей и в выражении собственных чувств.

Учащиеся с РАС сталкиваются с определенными трудностями в обучении: дети могут быть гиперчувствительными или, наоборот, слабо реагировать на сенсорные стимулы (звуки, свет, прикосновения), что затрудняет процесс обучения; обучающимся с РАС сложно сосредоточиться на задачах, особенно если требуются гибкость мышления или быстрое переключение между видами деятельности; наблюдаются трудности в установлении контакта с окружающими, понимании невербальных сигналов (жесты, мимика) и участии в групповой работе

[1; 4]. Дети с расстройствами аутистического спектра имеют особые потребности, требующие индивидуального подхода, поскольку каждый ребенок уникален и обладает сильными и слабыми сторонами, особенностями восприятия, что необходимо учитывать в образовательном процессе. Важную роль в процессе обучения играет визуальная поддержка: использование наглядных материалов, таких как фотографии, иллюстрации, схемы и визуальные расписания, что позволяет структурировать информацию, делая ее более доступной и понятной учащимся с РАС.

Креатив-технологии – это технологии, «позволяющие организовать деятельность обучающихся по определенным правилам, направленную на активное включение личности в процесс познания и творчества, предполагающую формирование либо закрепление, развитие знаний, умений и навыков с гарантированным результатом в форме творческого продукта» [2, с. 308]. Креатив-технологии способствуют развитию творческого мышления, креативности и нестандартного подхода к решению задач, стимулированию познавательной активности, социальной адаптации учащихся. Эти технологии позволяют детям с расстройствами аутистического спектра выражать себя, легче усваивать учебный материал посредством творчества, развивают коммуникативные навыки, позволяют создавать условия для самовыражения и развития личности. Ерошевская А. А., Киселева А.В., Кульбицкая А. А. выделяют следующие креатив-технологии: технология решения изобретательских задач, технологии проблемного обучения, коллективной творческой деятельности, проектного обучения, смыслотворчества и мыследеятельности, технология мастерских и др. [2; 3].

Технология проектного обучения и *технология коллективной творческой деятельности* основаны на совместной работе группы учащихся над созданием творческого продукта. Эти технологии предполагают активное взаимодействие участников, обмен идеями и совместное решение задач. *Проектная деятельность* развивает навыки планирования, самостоятельность и уверенность в своих силах. Технология проектного обучения предусматривает самостоятельную работу учащихся над проектом, начиная с постановки цели и заканчивая презентацией результата, развивает навыки планирования, исследования и презентации. Работа над проектами (создание макета города будущего, исследование жизни животных и др.) помогает детям учиться ставить цели, собирать информацию и анализировать результаты. Например, в проекте «Город будущего» каждый ребенок может отвечать за определенный элемент (дома, дороги, парки), что развивает ответственность и умение работать в команде. Проектная деятельность также способствует улучшению концентрации внимания и снижению уровня тревожности. *Коллективная творческая деятельность* помогает развивать не только креативность детей с РАС, но и навыки социального взаимодействия, учит работать в команде, находить компромиссы. Создание театральных постановок, художественных выставок и другие коллективные творческие дела позволяют детям учиться взаимодействовать друг с другом, делиться идеями и находить компромиссы. Например, в коллективной деятельности по созданию

красивой клумбы каждый ребенок может отвечать за определенную часть работы, что помогает ему почувствовать себя элементом коллектива и научиться действовать в команде. Такая деятельность также способствует улучшению коммуникации.

Технология смыслотворчества направлена на развитие у учащихся способности находить и создавать смыслы в процессе обучения. Эта технология предполагает глубокое осмысление учебного материала, связь с личным опытом и формирование собственной позиции. Для детей с РАС смыслотворчество помогает лучше понимать учебный материал, связывая его с реальной жизнью и личными интересами, развивает критическое мышление, эмоциональный интеллект и способность к рефлексии.

Технология решения изобретательских задач (ТРИЗ) направлена на развитие творческого мышления через решение нестандартных задач, учит находить оригинальные решения, используя системный подход и алгоритмы. ТРИЗ также содействует развитию логического мышления, креативности и способности находить нестандартные решения. В частности, задача по улучшению какого-либо предмета (например, как сделать школьный рюкзак более удобным) стимулирует детей думать критически, системно и предлагать свои идеи, оригинальные решения. А еще ТРИЗ помогает обучающимся с РАС научиться структурировать свои мысли и последовательно излагать их.

Технология проблемного обучения основана на создании проблемных ситуаций, которые стимулируют учащихся к поиску решений; развивает критическое мышление, аналитические способности и умение работать с информацией. Проблемное обучение способствует развитию у детей с РАС логического мышления и способности к анализу, учит находить выход из сложных ситуаций. Создание проблемных ситуаций (например, «Как помочь персонажу сказки выбраться из трудной ситуации?») и поиск возможных решений содействуют развитию креативности и умений мыслить нестандартно, разрешать сложные проблемы, что особенно важно для социальной адаптации.

Технология мастерских развивает креативность, самостоятельность и навыки презентации, предполагает организацию творческой мастерской, где учащиеся могут экспериментировать, создавать и обсуждать свои работы. Для детей с РАС мастерские предоставляют возможность для самовыражения, развития мелкой моторики и социальных навыков через совместное творчество. В творческих мастерских, таких, как мастерская по рисованию или созданию поделок из природных материалов, дети могут экспериментировать, создавать и обсуждать свои работы. Это помогает проявить фантазию, что способствует повышению самооценки и уверенности в своих силах.

Преимущества креатив-технологий заключаются в их возможности развивать у учащихся творческие способности, познавательную и эмоциональную сферу, улучшать коммуникацию и повышать мотивацию к обучению. Посредством творчества дети с РАС учатся распознавать и выражать свои эмоции, находить способы взаимодействия с окружающими и воспринимать процесс обучения как увлекательное и интересное занятие. Креатив-технологии делают образовательный

процесс более гибким и адаптивным, что особенно важно для детей с особыми образовательными потребностями.

Следует подчеркнуть, что важен индивидуальный подход в ходе обучения. Все дети с РАС разные: кто-то с радостью рисует яркие картинки или разглядывает схемы, а кому-то больше нравится трогать руками – лепить из пластилина или собирать что-то из деталей. Если учитывать, что ребенку близко и интересно, занятия превращаются в радость, а не в стресс, и дитя потихоньку раскрывается. Начинать лучше с малого – с чего-то простого, что не пугает и не перегружает. Например, дать обучающемуся карандаш и попросить нарисовать солнце, а потом, когда ребенок освоится, предложить придумать историю в картинках или даже смастерить что-то вместе с другими детьми [4]. Такое постепенное усложнение работает как лесенка: шаг за шагом ребенок привыкает к новому, становится смелее и начинает верить в себя.

Также очень важно участие родителей и различных специалистов в процессе обучения учащихся с РАС. Кроме того, следует посоветовать педагогу вести что-то вроде дневника: записывать, как обучающийся реагировал на задание, что ему удалось, а где он застопорился. Например, ребенок отказался рисовать красками, а вот фломастеры ему понравились – такие мелочи помогают понять, что подходит именно этому учащемуся. Полезно спрашивать родителей, что они замечают дома, и вместе обсуждать, как улучшить процесс обучения. Так педагогические технологии становятся не просто инструментом, а настоящей поддержкой для ребенка.

Креатив-технологии превращают учебу в нечто интересное и понятное, что особенно ценно для учащихся с РАС, которым обычные уроки часто даются с трудом. Однако педагогические технологии работают, только если их правильно использовать, подстраивая под каждого ребенка, ведь у всех свои особенности. Подчеркнем, что важно тесное взаимодействие педагогов, родителей, тьюторов, психологов в образовательном процессе. Когда все поддерживают и понимают друг друга, наблюдаются не только успехи в учебе детей с РАС, но они и чувствуют себя увереннее в социуме.

Список использованных источников

1. Дети с нарушениями общения. Ранний детский аутизм / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская и др. – М. : Просвещение, 1989. – 95 с.

2. Киселева, А. В. Использование креатив-технологий учителями начальных классов в процессе обучения учащихся с нарушением слуха / А. В. Киселева, А. А. Ерошевская // Образование в интересах будущего : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 3 июня 2022 г. / редкол. : С. И. Василец [и др.] ; Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск, 2022. – С. 307–310.

3. Киселева, А. В. Креатив-технологии в расширяющемся инклюзивном пространстве / А. В. Киселева, А. А. Кульбицкая // Вестник МГИРО. – 2019. – № 4. – С. 22–26.

4. Фитцджеральд, М. Творчество и аутизм / М. Фитцджеральд. – М. : Владос, 2004. – 294 с.

УДК 376.42

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО ТРУДОВОМУ ОБУЧЕНИЮ НА УРОКАХ В I–IV КЛАССАХ ПЕРВОГО ОТДЕЛЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

О.Д. Ковчур
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – В.А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. Статья посвящена вопросам методики использования учебных пособий на уроках трудового обучения с учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью в I–IV классах. Рассматривается содержание этих учебных пособий и приводятся рекомендации по их использованию на различных этапах уроков трудового обучения.

Ключевые слова: легкая интеллектуальная недостаточность; учебное пособие; трудовое обучение; учащиеся.

USING TEACHING AIDS IN LABOR TRAINING LESSONS WITH STUDENTS OF CLASSES I–IV WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES

V. Kovchur

Abstract. The article is devoted to the issues of methodology of using teaching aids in labor training lessons with students with mild intellectual disabilities in classes I–IV. The content of these teaching aids is considered and recommendations for their use at various stages of labor training lessons are given.

Keywords: teaching aid, labor training, mild intellectual disabilities, students.

Вопросы методики использования учебных пособий по трудовому обучению для младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью на уроках по данному учебному предмету представлены в специальной научно-методической литературе в самом общем виде, что определяет актуальность их рассмотрения.

Так как назначение и методика работы с учебным пособием непосредственно определяются задачами этапов урока, на которых оно используется, представим развернутую структуру урока трудового обучения в I–IV классах первого отделения специальной школы, специальной школы-интерната для учащихся с интеллектуальной недостаточностью (далее – специальной школы), которая включает следующие этапы:

- организация учащихся;
- изучение (сообщение, повторение) познавательных сведений;
- сообщение темы урока;

– организация рабочего места (при необходимости);
– ориентировка в задании;
– предварительное планирование практической работы (начиная с III класса);
– ознакомительные (предварительные тренировочные) упражнения (при необходимости);
– практическая работа;
– словесные отчеты учащихся о выполненной работе;
– оценка качества выполненных работ (изделий);
– подведение итогов урока [2].

Однако необходимо учитывать не только задачи этапов урока, но и возможности, которые предоставляются содержанием учебных пособий. Для учащихся I–III классов первого отделения специальной школы (во время их издания именовавшейся вспомогательной) [3; 4; 5] они включают только наглядный материал, т.к. в данный период обучения учащиеся еще не имеют достаточно сформированных навыков чтения. Этот материал условно можно разделить на следующие группы:

1) рисунки, предназначенные для изучения предусмотренных учебной программой сведений (например, рисунки с изображением комнатных растений, материалов, инструментов);
2) рисунки, иллюстрирующие требования безопасного поведения;
3) рисунки образцов изделий;
4) рисунки, которые иллюстрируют приемы выполнения технологических операций;
5) технологические карты.

Первая группа рисунков используется на этапе изучения познавательных сведений. Вторая группа – на данном этапе, при организации рабочего места и на этапе практической работы, который может включать не только ее выполнение, но и предварительные показ и объяснение приемов труда и, соответственно, правил безопасности (инструктаж). Третья группа – на этапах ориентировки в задании и оценки качества выполненных работ (изделий). Четвертая группа – при проведении ознакомительных упражнений и инструктажа. Пятая группа – на этапах предварительного планирования практической работы, ее выполнения и словесных отчетов.

В учебном пособии для учащихся IV класса [6] появляются:

– текстовая информация, кратко раскрывающая содержание теоретического материала;
– письменные инструкции по выполнению отдельных практических заданий и технологических операций, текстовые планы их выполнения;
– письменные инструкции в технологических картах;
– вопросы и задания по закреплению изученного материала.

Соответственно расширяются и возможности использования учебного пособия на уроках. Мы полагаем, что это не должно нарушать специфику уроков трудового обучения, состоящую в том, что основной по времени его этап – это

практическая работа. Поэтому текстовая информация с теоретическими сведениями имеет небольшой объем, что не исключает ее сообщение учителем в устной форме, но с опорой на рисунки, иллюстрирующие текст. Письменные же инструкции имеют максимально краткие формулировки, требующие минимального времени на их прочтение.

Обратим внимание на возможность использования электронных версий учебных пособий, представленных в свободном доступе на Национальном образовательном портале (adu.by). Это существенно упрощает обращение к включенным в учебные пособия рисункам и технологическим картам, которые можно легко отображать на проекционной поверхности, применяя вполне доступное проекционное оборудование. Тем самым решается проблема размещения учебного пособия на рабочем месте при выполнении практических работ.

Отметим также, что содержание учебных пособий, в особенности для учащихся III и IV классов, требует некоторого обновления и приведения в соответствие с действующей учебной программой [1]. Например, она предусматривает начало обучения измерениям линейкой и разметке по линейке не с III класса, как было ранее, а в IV классе. Так как содержание и методика обучения выполнению данной технологической операции изменений не претерпели, может быть рекомендовано использование соответствующих материалов учебного пособия для III класса на уроках в IV классе.

Отдельного рассмотрения заслуживают вопросы использования учебных пособий по трудовому обучению в классах интегрированного обучения и воспитания. Это связано с особой организацией в них обучения по данному учебному предмету, т.е. проведением с учащимися с интеллектуальной недостаточностью одного урока в неделю учителем-дефектологом, а второго – учителем в составе классе. Изучение данных вопросов мы предполагаем провести при продолжении исследования.

Список использованных источников

1. Учебная программа по учебному предмету «Трудовое обучение» для I–V классов первого отделения специальных школ, специальных школ-интернатов и иных учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне общего среднего образования для учащихся с интеллектуальной недостаточностью с русским языком обучения и воспитания // Национальный образовательный портал. – URL: https://www.adu.by/images/2023/09/up-trud-1-5kl-spec-rus.pdf (дата обращения: 10.02.2025).

2. Шинкаренко, В. А. Методика трудового обучения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие для педагогов учреждений спец. образования с белорус. и рус. яз. обучения / В. А. Шинкаренко. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2013. – 103 с.

3. Шинкаренко, В. А. Трудовое обучение : учеб. пособие для 1 кл. первого отд-ния вспомогат. шк. с белорус. и рус. яз. обучения : для работы в кл. / В. А. Шинкаренко. – Минск : Нар. асвета, 2020. – 72 с.

4. Шинкаренко, В. А. Трудовое обучение : учеб. пособие для 2 кл. первого отд-ния вспомогат. шк. с белорус. и рус. яз. обучения / В. А. Шинкаренко. – Минск : Пачатк. шк., 2015. – 48 с.

5. Шинкаренко, В. А. Трудовое обучение : учеб. пособие для 3 кл. первого отд-ния вспомогат. шк. с белорус. и рус. яз. обучения / В. А. Шинкаренко. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015. – 72 с.

6. Шинкаренко, В. А. Трудовое обучение : учеб. пособие для 4 кл. первого отд-ния вспомогат. шк. с рус. яз. обучения : для работы в кл. / В. А. Шинкаренко. – Минск : Нар. асвета, 2016. – 99 с.

УДК 376.091.33-028.22-056.264-053.4

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЯ СОСТАВЛЯТЬ ОПИСАТЕЛЬНЫЙ РАССКАЗ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Ю.В. Коледа
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Т.И. Кулащик

Аннотация. В статье рассматриваются особенности овладения умением составлять описательный рассказ детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, перечислены подходы различных авторов к формированию данного умения. Описана эффективность применения метода наглядного моделирования в работе по формированию умения составлять описательный рассказ детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольный возраст; дети с общим недоразвитием речи; связная речь; описательный рассказ; наглядное моделирование.

USING THE METHOD OF VISUAL MODELING IN CORRECTIONAL WORK ON DEVELOPING THE ABILITY TO COMPOSE A DESCRIPTIVE STORY BY PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Y. Koleda

Abstract. The article considers the features of mastering the ability to compose a descriptive story by preschool children with general speech underdevelopment, lists the approaches of various authors to the formation of this skill. The effectiveness of using the visual modeling method in the work on developing the ability to compose a descriptive story of preschool children has been identified and theoretically substantiated.

Keywords: preschool age; children with general speech underdevelopment; coherent speech; descriptive story; visual modeling.

В развитии речи детей дошкольного возраста важное место занимает формирование связной речи. Обучение воспитанников самостоятельному составлению оформленных, законченных связных высказываний позволяет им доступно излагать свои мысли. В дошкольном возрасте дети овладевают двумя формами монологической речи: пересказом и рассказом.

Функциональное значение монологической речи выступает критерием к их типологизации. Алексеева М. М. отмечает четыре типа монологической речи:

описание, повествование, рассуждение, смешанный тип. Каждому типу характерна определенная структура, смысловое назначение, подбор преобладающих языков средств [1].

Описательный рассказ является прямым изложением основных признаков воспринимаемого объекта в статическом положении. Характерна структура рассказа для данного вида изложения, включающая в себя три основные части: обозначение названия описываемого объекта, перечисление характерных признаков, функциональное назначение или отношение к данному объекту. В основной, наиболее распространенной части, нет определенной жесткой последовательности. Перечисление характеристик предмета может быть представлено в свободной для составителя форме. При условии перечисления признаков предмета становится очевидной важность использования большого количества лексических и синтаксических средств.

В своих работах Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева выделяют особенности овладения умением составлять описательный рассказ у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи:

– трудности программирования содержания высказываний (нарушение связности, искаженная последовательность предоставления информации, опускание важных смысловых компонентов на второй план);

– ошибки в грамматическом оформлении высказываний (трудности согласования различных частей речи, некорректное использование предлогов при отражении пространственных отношений объекта, использование неправильных окончаний),

– нарушения определения основных признаков (акцент на второстепенных деталях, пропуски значительной информации, повторы) [5].

В исследованиях В. К. Воробьевой выявлена природа трудностей выделения признаков описываемого предмета. Автор считает, что особенности дифференциации главных и скрытых от прямого восприятия признаков связаны с необходимостью включения активной интеллектуальной деятельности. При условии осмысленного описания выбранного ребенком объекта недостаточным является прямое отражение жизненного сенсорного опыта ребенка. С целью корректной передачи информации о предмете, автор рекомендует активизировать исследовательскую деятельность детей, стимулирующую их способности к анализу воспринимаемых сенсорных стимулов [2].

В коррекционной работе по формированию умения составлять описательные рассказы является эффективным использование метода наглядного моделирования. Данный метод в педагогике выступает термином для процесса замещения реальных предметов различными схематичными изображениями, картинами, предметами. Целью данного замещения выступает решение дидактических задач с учетом принципа наглядности. Актуальность использования данного метода с детьми дошкольного возраста подтверждается их большей восприимчивостью к наглядному материалу, чем к вербальному. В процессе создания моделей ребенок совершенствует способность к восприятию и развивает

исследовательские способности: сравнение, анализ, обобщение признаков предметов.

Обучение методу наглядного моделирования включает три этапа, основанных на степени самостоятельности ребенка:

1) замещение (осознанное использование символов, придавая им смысловое значение заданного предмета);

2) использование (оперирование моделью, предоставленной педагогом, с целью решения какой-либо дидактической задачи);

3) самостоятельное построение моделей (использование ребенком заместителей с целью создания моделей).

Глухов В. П. подчеркивает важность целенаправленного обучения составлению описательных рассказов и предлагает систему коррекционной работы по формированию данного умения с опорой на зрительные символы. В работах автора отмечены следующие аспекты: выделение признаков и их лексическое обозначение, соблюдение правил структурного построения, использование необходимых языковых средств. Предложенная методика обучения включает ряд этапов, построенных с учетом последовательного увеличения самостоятельности. На различных этапах в качестве поддержки детям предоставляются различные опоры (план-схема, микротемы), включая наглядные символы-опоры [3].

Ефименкова Л. Н. обозначает важность подготовительной работы, выраженной в выявлении сходств и различий различных предметов в процессе их сравнения. Предложенная последовательность работы отличается скорее в совершенствовании и распространении высказываний. Методика включает задания по описанию объектов по заданным признакам (цвет, форма, тактильные ощущения), распространению высказываний однородными определениями, замещению описываемого существительного соответствующими местоимениями. При закреплении полученного навыка предполагается удерживание последовательности изложения в памяти [4].

Выделяя параллельную организацию построения высказывания-описания, В. К. Воробьева предложила использовать графические схемы, которые по ходу обучения изменяются в уровне абстрактности. Целесообразность использования графической записи, обозначающей каналы восприятия информации (слуховой, тактильный, зрительный, обонятельный), определяется составлением структурной опоры для составления описания, в которой исключены пропуски и повторы. Близкую теорию предложила О.М. Дьяченко, предлагая составлять рисуночный план предстоящего высказывания. В процессе составления рисуночного плана у детей дошкольного возраста есть возможность анализировать описываемый предмет.

С опорой на наглядное моделирование дети выделяют основные признаки предметов, учатся абстрагироваться от несущественных признаков, выражать пространственные отношения предметов или их частей, выделять связь предметов с окружающей действительностью. Восприимчивость наглядной опоры обусловлена характерными для дошкольного возраста наглядно-действенным, наглядно-образным мышлением, которые в последствии представляют фундамент

для овладения словесно-логическим мышлением, определяющим использование различных речевых средств [6].

Таким образом, использование наглядного моделирования позволяет детям дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в более доступной форме развивать исследовательские способности, сформированность которых в значительной степени влияет на содержательный компонент описательного рассказа. Кроме этого, наглядное моделирование включает потенциал в виде схематичного подкрепления структурного оформления составляемых высказываний.

Список использованных источников

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
2. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие / В. К. Воробьева. – М. : Астрел ; Транзиткнига, 2006. – 158 с.
3. Глухов, В. П. Методика формирование навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. – М. : В. Секачев, 2014. – 231 с.
4. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников. – М. : Просвещение, 1981. – 112 с.
5. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : Литур, 2005. – 316 с.
6. Сохин, Ф. А Психологи-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф. А. Сохин. – М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 221 с.

УДК 376

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Ю.И. Колемасова
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (Волгоград)
Научный руководитель – А.Р. Калашникова, канд. филол. наук, доцент

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности формирования навыков письма у детей с общим недоразвитием речи. Описываются методы обучения младших школьников с нарушением письма. Делается вывод о том, что формирование навыков письма у учащихся средней школы с общим недоразвитием речи - сложный и многогранный процесс.

Ключевые слова: дети с общим недоразвитием речи; формирование навыков письма.

FEATURES OF WRITING SKILLS FORMATION IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Y. Kolemasova

Abstract. This article examines the features of the formation of writing skills in children with general speech underdevelopment. The methods of teaching younger schoolchildren with writing disorders are described. It is concluded that the formation of writing skills in secondary school students with general speech underdevelopment is a complex and multifaceted process.

Keywords: children with general speech underdevelopment; formation of writing skills.

Развитие навыков письма – одна из ключевых задач начального образования. Успешное овладение этим навыком не только повышает успеваемость, но и формирует основу для дальнейшего развития характера ребенка. Однако некоторые дети с общим недоразвитием речи, особенно в младших классах, испытывают значительные трудности, осложняющие процесс обучения. В данной работе анализируется, как ОНР в целом влияет на формирование навыков письма, выделяются основные проблемы, с которыми сталкиваются такие дети, и предлагаются подходы к их коррекции и поддержке. Тезис, продемонстрированный в ходе исследования, заключается в том, что целенаправленное и индивидуальное обучение письму, учитывающее особенности языкового развития, является необходимым условием для успешной адаптации учащихся средней школы с языковыми трудностями.

Существует множество аспектов общего недоразвития речи, которые влияют

как на устную, так и на письменную речь. Одна из основных проблем – недоразвитие фонематического слуха, которое затрудняет распознавание звуковой структуры слов. Например, они с трудом различают похожие звуки, что приводит к ошибкам при письме. Согласно научным исследованиям, проведенным нейропсихологами, нарушения фонемы напрямую влияют на орфографические и грамматические ошибки в письменной речи [1].

По опыту логопедов, дети с ОНР испытывают значительные трудности при поступлении в школу. Среди множества нарушений психического развития эти дети испытывают значительные трудности в формировании навыков письма и чтения, которые являются основой для дальнейшего обучения. Трудности в овладении графомоторными навыками – нередкое явление сегодня даже для детей школьного возраста с нормальным развитием. Они проявляются в первом классе начальной школы и сохраняются в значительном числе случаев, становясь все более очевидными по мере повышения требований и усложнения формы письменного задания – от написания букв и слогов к более сложному письму [3].

Дети с ОНР часто используют лишь ограниченное количество слов, что затрудняет построение связных предложений и, соответственно, письмо. В таких ситуациях они могут опираться на шаблонные предложения или шаблоны, не проявляя творческого подхода. Как отмечает психолог О. С. Ушакова, такое ограничение словарного запаса не только усложняет процесс письма, но и мешает детям адекватно выражать свои мысли и чувства [4].

Для решения перечисленных проблем важно применять индивидуально адаптированные методы обучения. Одним из таких методов является использование игровых технологий в образовании. Игры, направленные на развитие речевого слуха и словарного запаса, не только делают процесс обучения более приятным и интересным, но и способствуют эффективному усвоению материала. Например, участвуя в различных аудиовизуальных играх, дети могут совершенствовать фонематическое восприятие и различать звуки и слова.

Кроме того, для формирования навыков письма у детей с ОНР используются трафареты, шаблоны, техники оттиска (штамповка и печать), карточки для самостоятельной работы с картинками (образцами), лепка из отдельных геометрических фигур, обводка – помогает точно определить и идентифицировать форму предметов по слову и движению. Рисование с опорными точками – форма предмета передается опорными точками, которые образуют контур рисунка [3].

Также важно строить работу таким образом, чтобы навыки письма развивались через многократную практику и повторение. Уроки написания коротких рассказов и изложений с использованием шаблонов могут помочь детям с ограниченными возможностями систематизировать свои знания, а также закрепить навыки, необходимые для самостоятельного письма. Творчество играет важную роль в этом процессе. Дети могут писать о своей жизни и окружающем их мире, способствуя развитию индивидуальности и самовыражению.

Также было выявлено положительное влияние использования технологий, таких как электронные приложения, в обучении письму. Это связано с тем, что визуальные и интерактивные элементы легче воспринимаются детьми и помогают

им мотивироваться. Таким образом, разнообразие методов и подходов может значительно облегчить обучение детей с общим нарушением речи.

При подведении итогов можно сказать, что формирование навыков письма у учащихся средней школы с общим недоразвитием речи – сложный и многогранный процесс. Проблемы, возникающие на этом этапе, требуют комплексного педагогического подхода, включающего как методические, так и психологические аспекты. Применяя различные коррекционные методы, такие как игровые и адаптивные, можно успешно создать образовательную среду, способствующую развитию индивидуальных способностей каждого ребенка. Следовательно, целенаправленное обучение письму, учитывающее особенности детей с ОНР, является необходимым условием их социальной адаптации и будущей успешности. Таким образом, тезис, выделенный в начале данной работы, успешно доказан. Обучение навыкам письма возможно только при тщательном и индивидуальном подходе к каждому ребенку, что позволяет ему полностью раскрыть свой потенциал.

Список использованных источников

1. Агрис, А. Р. Исследование фонематического слуха в отечественной нейропсихологии: по материалам работ А. Р. Лурии / А. Р. Агрис, Т. В. Ахутина // Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция. – 2018. – С. 24–39.

2. Волковская, Т. Н. Система психологической помощи детям с недостатками речи : дис. … доктора психол. наук : 19.00.10 / Волковская Татьяна Николаевна ; Московский гос. гумарит. ун-т им. М. А. Шолохова. – Москва, 2012. – 400 л.

3. Мороз, И. В. Особенности формирования письма у младших школьников с ОНР / И. В. Мороз // Феномен человека. Философско-психолого-педагогические аспекты формирования и развития личности современного человека : сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф., Подольск, 15–20 апр. 2017 г. – Подольск : Московский обл. гуманит. ин-т, 2017. – С. 188–192.

4. Ушакова, Т. Н. Психология речи и психолингвистика / Т. Н. Ушакова // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – №. 6. – С. 12–25.

УДК 376

ОРФОГРАФИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ КРИТЕРИЕВ ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.В. Колесова
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (Волгоград)
Научный руководитель – Т.А. Бондаренко, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматривается орфографическая грамотность как один из критериев формирования письменной речи у младших школьников. Также подробно описана одна из распространенных форм нарушений письма «дисграфия». Представлены разные способы классификации дисграфических ошибок.

Ключевые слова: орфографическая грамотность; дисграфия; младшие школьники.

SPELLING LITERACY AS ONE OF THE CRITERIA FOR THE FORMATION OF WRITTEN SPEECH IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

E. Kolesova

Abstract. The article considers spelling literacy as one of the criteria for the formation of written speech in younger schoolchildren. One of the most common forms of writing disorders, «dysgraphy», is also described in detail. Different ways of classifying dysgraphic errors are presented.

Keywords: spelling literacy; dysgraphy; elementary school students.

Орфографическая грамотность младших школьников по-прежнему является одной из значимых проблем в школьном обучении. Развитие орфографической компетенции (грамотности) связано с тем, что:

1) орфографическая грамотность представляет собой важный элемент общей языковой культуры, обеспечивая точность передачи мыслей и взаимопонимания при письме;

2) письменный язык сложнее устного, поскольку его структура более детализирована [6].

Обучение правописанию основывается на усвоении орфографических правил и их практическом применении, что требует решения орфографических задач. Однако добиться успеха в этом процессе можно только в том случае, если ученик способен правильно определять орфограмму, к которой следует применить правило. Следовательно, способность выявлять орфограммы, известная как орфографическая зоркость, является важнейшим начальным навыком, основой грамотного письма [6].

Орфографическая грамотность базируется на навыке обнаружения и распознавания языковых явлений. Одной из приоритетных задач школьного обучения русскому языку является развитие орфографических умений у младших школьников [5].

Навык письма представляет собой автоматизированный процесс, который позволяет переводить устную речь в письменную форму с помощью графических символов. Этот процесс основывается на различных психологических механизмах, таких как восприятие звуков на слух, анализ звукового состава слова, определение фонем и их соответствие буквам, а также запись графических символов. Таким образом, навык письма состоит из следующих элементов:

– техническая сторона – умения правильно пользоваться письменными принадлежностями, координировать движения руки, придерживаться гигиенических правил;

– каллиграфическая сторона – умения правильно изображать буквы письменного алфавита, правильно соединять их при записи слогов, слов, писать буквы с нужным наклоном, определённой высоты и ширины, равномерно располагать их на рабочей строке;

– графическая сторона – умения правильно обозначать буквами отдельные звуки и их сочетания в соответствии с законами русской графики;

– орфографическая сторона – умения правильно выбирать буквы в тех случаях, когда возможны варианты написания, то есть соблюдать правила орфографии [1].

Общей чертой всех этих навыков является то, что изначально они требуют осознанных усилий, но со временем, благодаря регулярной практике и повторению, становятся автоматическими и перестают зависеть от сознательного контроля. Однако процесс освоения письменной речи отличается от развития устной. Устная речь формируется естественно: ребёнок, не осознавая механизмов ее усвоения, просто повторяет слова и фразы, которые слышит, подражая взрослым.

Обучение письму требует особого подхода – оно возможно лишь при условии систематического обучения. Уже на начальном этапе ребенку необходимо осмысливать действия, которые он совершает при записи слова: проводить звуковой анализ, проговаривать слово, соотносить звуки с буквами и правильно писать их на бумаге [1].

Проблемы в освоении письма связаны с тем, что все его аспекты формируются одновременно. В ходе обучения грамоте дети учатся не только технике написания букв и каллиграфии, но и основам передачи звуков с помощью букв, включая графические и отчасти орфографические нормы. В дальнейшем, на уроках русского языка, школьники изучают орфографические правила, учатся их применять, а также развивают другие компоненты письменной речи через выполнение практических заданий [1].

Основой обучения грамотному письму является умение решать орфографические задачи. Это возможно только в том случае, если ученик умеет распознавать орфограммы, поскольку именно они становятся объектом применения правил. Способность распознавать орфограммы определяется как

орфографическая зоркость. Согласно определению П. Я. Гальперина, орфографическая зоркость – это «сформированное умение находить в словах те участки, где написание расходится с произношением» [5, с. 120].

Орфографический навык представляет собой сложное умение, которое формируется в ходе продолжительной практики и опирается на более базовые навыки и умения, такие как:

1) навык письма;
2) умение анализировать слово с фонетической стороны;
3) умение устанавливать морфемный состав слова и вычленять из слова орфограмму, требующую проверки;
4) умение подвести орфограмму под соответствующее ей правило [6].

Формирование орфографической грамотности через освоение сложных механизмов письменной речи зависит от множества факторов, среди которых могут быть наследственные, органические и патогенные. Поэтому нарушения письма являются одной из самых распространенных форм нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста.

Термин «дисграфия» часто используется для обозначения нарушений усвоения навыка письма. Одно из наиболее известных определений, сформулированных Р. И. Лалаевой, характеризует дисграфию как частичное расстройство процесса письма, которое выражается в устойчивых и систематически повторяющихся ошибках. Эти ошибки возникают из-за недостаточной сформированности высших психических функций, участвующих в процессе письма [4].

При дисграфии орфографические ошибки могут сохраняться на протяжении длительного времени. Многочисленные и различные орфографические ошибки, прежде всего, обусловлены неразвитыми лексико-грамматическими навыками, слабым развитием оптико-пространственного восприятия, недостаточным уровнем фонематического слуха и восприятия, а также трудностями в анализе структуры предложения и в осуществлении звукового и слогового анализа и синтеза [3].

Обзор научной литературы позволил определить различные способы классификации дисграфических ошибок. Лалаева Р. И. предлагает классифицировать дисграфические ошибки в зависимости от следующих факторов:

– искаженные написания букв;
– замена графически сходных букв и букв, обозначающих акустически близкие фонемы;
– искажения звукобуквенной конструкции слова, обусловленные перестановками, пропусками, вставками букв и слогов;
– искажения структуры фразы (слитное написание слов, неверное разделение слова, контаминации слов);
– письменные аграмматизмы [4].

Садовникова И. Н., используя поуровневый анализ специфических ошибок письма, предлагает выделять ошибки на уровне буквы и слога, ошибки на уровне слова и ошибки на уровне предложения (словосочетания) [7]. Ошибки, связанные с буквами и слогами, встречаются часто и отличаются большим разнообразием. Среди них особенно выделяются те, которые вызваны трудностями в формировании

фонематического анализа. До начала школьного обучения простые формы фонематического анализа развиваются у ребенка естественным образом. Однако более сложные формы этого анализа формируются уже в процессе обучения грамоте в школе. На этом этапе недостаточное развитие звукового анализа проявляется в пропуске букв, перестановке слогов, а также в добавлении лишних букв или слогов в словах.

У младших школьников в результате закрепления графо-моторных навыков при выполнении письменных упражнений, представленных в «Прописи», могут сформироваться ошибки в виде удвоения букв, если слово начинается с прописной буквы. Ошибки фонематического восприятия на уровне букв и слогов появляются из-за сложностей в различении фонем, имеющих акустическое и артикуляционное сходство. Это приводит к частой путанице парных звонких и глухих согласных, лабиализованных гласных, сонорных, а также свистящих и шипящих звуков. Аффрикаты могут смешиваться друг с другом или с любым из составляющих их элементов [7].

Ошибки на уровне слова возникают, когда у ребенка отсутствует навык выделения и распознавания устойчивых речевых единиц и их элементов в потоке речи. Это, в свою очередь, приводит либо к слитному написанию соседних слов, либо к раздельному написанию частей одного слова. Ошибки на уровне предложения обусловлены неспособностью ребенка расчленять речевые единицы. На письме это проявляется в отсутствии обозначения границ: начала и окончания предложений (заглавные буквы, точки) [7].

Многочисленность ошибок при формировании письменной речи, обусловливающих дисграфию, следует дифференцировать от ошибок, связанных с началом обучения, которые можно объяснить трудностью распределения внимания между техническими, орфографическими и мыслительными операциями письма [2].

Для преодоления трудностей письма на начальном этапе обучения младшему школьнику необходимо научиться определять звучащие в речи звуки, сохранять их последовательность и порядок при письме, правильно соотносить звуки с соответствующими буквами и избегать путаницы между похожими по написанию буквами. Кроме того, важным аспектом является выработка двигательных навыков и тонкой моторной координации, которые необходимы для правильного чередования движений в процессе письма.

У большинства младших школьников с нарушениями письма существует четкая связь между дисграфическими и орфографическими ошибками, что, в свою очередь, влияет на особенности организации работы по формированию орфографической компетенции. При этом у школьников с общим недоразвитием речи дополнительным фактором сложности организации коррекционной работы по устранению нарушений письма является недостаточная сформированность у них высших психических функций (памяти, внимания, мышления).

Список использованных источников

1. Багичева, Н. В. Теоретические основы и методика филологического образования младших школьников : учеб. пособие / Н. В. Багичева, М. Л. Кусова, Е. И. Плотникова [и др.]. – М. : ФЛИНТА ; Наука, 2011. – 272 с.

2. Витчинкина, Т. А. О необходимости профилактики дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / Т. А. Витчинкина // Вестник Московского гос. обл. ун-та. Серия: Педагогика. – 2010. – № 3. – С. 191–197.

3. Гавшина, М. В. Методика предупреждения и исправления орфографических ошибок у младших школьников / М. В. Гавшина, Н. Н. Каландарова // Воспитание будущего учителя-исследователя : сб. материалов по итогам науч. сессии студ., посвящ. 70-летию со Дня Победы в Великой Отечественной войне. – 2016. – С. 33.

4. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева. – Ростов н/Д. : Феникс ; СПб. : Союз, 2004. – 224 с.

5. Мочалова, Е. П. Приемы, развивающие орфографическую зоркость / Е. П. Мочалова // Вестник научных конференций. – 2015. – № 2-1. – С. 119–121.

6. Расщепкина, Н. Ю. Формирование орфографической зоркости у учащихся младших классов на уроках русского языка / Н. Ю. Расщепкина.

7. Садовникова, Н. И. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / Н. И. Садовникова. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 194 с.

УДК 376.37

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ДИЗОРФОГРАФИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВТОРОГО КЛАССА С ПОМОЩЬЮ СТИХОВ И СКАЗОК

А.А. Кондратюк
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (Волгоград)
Научный руководитель – А.Р. Калашникова, канд. филол. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматривается и анализируется коррекционная работа по преодолению у обучающихся второго класса, дизорфографии. Средством коррекции в исследовании выступает – творчество: сказки и стихи, соответствующие уровню возможностей ученика и его интересов. Анализ возможностей проводиться с использованием 3 диагностических методик. Умение заинтересовать обучающегося и создать благоприятный климат, одна из главных задач, для увеличения динамики коррекционной деятельности на логопедическом занятии.

Ключевые слова: логопедия; дизорфография; коррекционная работа; младшие школьники; коррекционная педагогика.

CORRECTIONAL WORK TO OVERCOME DYSORPHOGRAPHY IN SECOND GRADE STUDENTS USING POETRY AND FAIRY TALES

A. Kondratyuk

Abstract. The article examines and analyzes correctional work to overcome dysorphography in second grade students. The means of correction in the study is creativity: fairy tales and poems corresponding to the level of the student's abilities and interests. The analysis of possibilities is carried out using 3 diagnostic techniques. The ability to interest students and create a favorable climate is one of the main tasks to increase the dynamics of correctional activities in speech therapy classes.

Keywords: speech therapy; dysorphography; correctional work; primary school students; correctional pedagogy.

В данное время все больше детей имеет различные речевые нарушения и все больше людей обращаются к логопеду. По статистике детей с дизорфографией становиться все больше и самый сложный возрастной период приходиться на второй класс. Письменная речь важный компонент в последующем развитии ребенка, она обеспечивает участие всех систем мозга. Процесс развития письменной речи и развитие интеллекта происходит параллельно. Во время письма мы развиваем память, мышление, логику, восприятие, развиваем фантазию и увеличиваем словарный запас, учимся выражать свои мысли и понимать других.

В основе проявления дизорфографии лежит недоразвитие психических функций, которые отвечают за формирование специфических умений, благодаря которым формируются навыки освоения письменной речи. Вероятные причины развития нарушения письма: нарушенная устная и письменная речь; школьная незрелость (педагогическая запущенность); перегруженность информацией; отягощенный соматический статус [1]. Каждый случай нарушения письма является особенным и необходимо индивидуально искать причину возникновения в конкретном случае. Отставание выявляется при нарушении: правил правописания и пунктуации, при выражении мыслей во время письма. Признаки: ограниченный запас слов; отсутствие понимания частей речи, родственные слова, ошибки ударного слога в словах и т.д. Проблема исследования заключается в совершенствовании способов коррекции дизорфографии у обучающихся второго класса. Нарушение навыков письменной речи выявляется у 80 % учащихся. Все чаще требуется для детей коррекционная работа с учителем-логопедом.

В составлении данной работы мы опирались на ведущих специалистов в области логопедии: Л. Н. Ефименковой, Т. В. Игнатьевой, Л. М. Козыревой, В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко, Р. И. Лалаевой, И. С. Лопухиной, Г. Г. Мисаренко, И. Н. Садовниковой, Л. И. Тикуновой и других, а также с опорой на общеобразовательную программу начальной школы (1–4) по русскому языку.

Объектом исследования стал процесс коррекционной работы над письменной речью. Задачи исследования: 1) охарактеризовать особенности дизорфографии обучающихся второго класса; 2) описать методики коррекции дизорфографии детей младшего школьного возраста; 3) выявить эффективные способы коррекции письменной речи детей; 4) разработать комплекс занятий по коррекции письменной речи у детей младшего школьного возраста. Процесс коррекции заключается в подобранном под данную категорию детей заданий, основанных на стихотворениях и сказках. База исследования: Государственное казенное общеобразовательное учреждение «Волгоградская школа дифференцированного обучения».

Нами собрана группа из обучающихся второго класса в составе 10 человек. У всех нарушение письменной речи, ярко-выраженная дизорфография. Нами было подобранно 3 необходимых методики для составления выводов и плана дальнейшей коррекционной работы детей. Коррекционная работа с обучающимися состояла из театрализованной деятельности. Использовались для работы стихи и сказки, которые проигрывались логопедом. Задача детей была прослушать, посмотреть, осознать то или иное действие и записать ключивые моменты сказки под диктовку. Стихи на первоначальном этапе работы, необходимо было прочитать, понять смысл, обсудить и списать без ошибок. В основу коррекционной работы вошел индивидуальный подход к обучающимуся, интересы школьника, его возможности, постепенное усложнение предложенного материала для работы. Возможности театра – хороший наглядный пример, для лучшего усвоения материала и привлечения внимания. Ученики более сосредоточенны и обучаться легче и радостнее.

В рамках взаимодействия семьи и образовательного учреждения, нами предложена организация классного часа/кружка «Творец настоящего» на котором

обучающие с родителями и педагогами проводят интерактив, проявляя свои творческие особенности, что сближает и развивает ребенка. Например, задание совместно с родителем, придумать короткий рассказ по картинке и записать его, после выразительно прочитать, баллы зачисляются за правильное написание под диктовку текста и эмоционально окрашенное озвучивание придуманного. Другой вариант совместной коррекционной работы родителей и учереждения – создание онлайн игры и ее использование. Современные технологии способны развивать детей и вовлекать в учебный процесс.

Нами было проведено исследование, включающее в себя констатирующий эксперимент, формирующий и контрольный эксперимент. В процессе которых использовались методики по выявлению у младших школьников дизорфографии на основе исследований: 1) Р. И. Лалаевой, И. В. Прищеповой; 2) О. И. Азовой, Г. В. Бабиной, О. Б. Иншаковой, А. А. Назаровой, И. В. Прищеповой, Н. Ю. Шариповой; 3) О. Б. Иншаковой, А. А. Назаровой.

Анализ результатов контрольного этапа показал эффективность проведенного нами формирующего эксперимента. Средний уровень имеют 40 % обучающихся, низкий уровень – 60 %, при том, что у 10 % уровень остался на прежнем показателе или вырос незначительно.

Исходя из результатов исследования можно говорить о хорошем показателе эффективности проведенной работы и об эффективности применения в работе сказок и стихов для коррекции дизорфографии обучающихся вторых классов. Логопед отслеживает работу, у обучающихся происходит увеличение объема словаря и полученных новых знаний. Актуальность применения творческих заданий, стихов и сказок, как средство коррекции доказало свою эффективность и способно благотворно влиять на письменную речи и в следствии на интеллектуальное развитие обучающихся второго класса. Дети с радостью и заинтересованностью идут на занятия за новыми знаниями.

На логопедических занятиях можно увидеть разнообразные варианты упражнений, вариативность применяемых игр, речевой материал и дидактический материал. Так же родители контролируют динамику в процессе проверки рабочей тетради и домашних заданий. Пробуют новые информационные возможности, то есть специализированные упражнения и игры, участвуют в классном часе «Творец настоящего» и используют для помощи в развитии своих детей наши рекомендации и пособия.

Список использованных источников

1. Азова, О. А. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников : дис.… канд. пед. наук : 13.00.03 / Азова Ольга Ивановна ; Московский гос. открыт. пед. ун-т им. М. А. Шолохова. – Москва, 2006. – 392 л.

2. Безруких, М. М. Психофизиологические механизмы трудностей обучения письму на начальном этапе формирования навыка / М. М. Безруких // Новые исследования. Альманах. – 2014. – № 1. – С. 138–142.

УДК 376.1

ТРИАДА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПРИ НАРУШЕНИИ КОММУНИКАЦИИ

А.А. Коновалова
Новосибирский государственный педагогический университет,
ГАУ НСО «Радуга» (Новосибирск)
Научный руководитель – Н.А. Одинокова

Аннотация. В статье представлен опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья по преодолению трудностей коммуникации в одной из наиболее успешной форме работы – специально организованном индивидуальном занятии вместе с родителями. Описаны трудности, с которыми сталкивается педагог-психолог, определены пути и условия решения возникших проблем в рамках триады педагог-психолог-родитель-ребенок. Рассмотрены рекомендации работы с родителями по направлению «Познавательное развитие» с целью гармоничного развития и социальной адаптации детей.

Ключевые слова: нарушение коммуникации; дети с ограниченными возможностями здоровья; родители; познавательное развитие.

THE TRIAD IN WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES WHEN COMMUNICATIONIS DISRUPTED

A. Konovalova

Abstract. The article presents the experience of working with children with disabilities to overcome communication difficulties in one of the most successful forms of work – a specially organized individual lesson with parents. The difficulties faced by the teacher-psychologist are described, the ways and conditions for solving the problems that have arisen within the framework of the triad of teacher-psychologist-parent-child are determined. The recommendations of working with parents in the direction of "Cognitive development" with the aim of harmonious development and social adaptation of children are considered.

Keywords: communication disorder; children with disabilities; parents; cognitive development.

Тема триединого взаимодействия: педагог-психолог–родитель–ребенок с ограничениями здоровья в настоящее время продолжает оставаться наиболее актуальной и востребованной. Различные нарушения сенсорной сферы, темпа и динамики психических и познавательных процессов приводят к своеобразию развития детей, что сказывается на возникновении вторичных отклонений, в томчисле трудностям общения и коммуникации. В этом случае дети-дошкольники представляют самую уязвимую группу.

Ученые и педагоги-практики отмечают, что в коммуникации важную роль играет обратная связь. Не всегда родители готовы и владеют знаниями, как помочь своему ребенку, как не навредить, а оказать правильную, грамотную и посильную помощь. Более того, сегодня педагогам-психологам в своей профессиональной деятельности необходимо придерживаться основных нормативных требований, а также учитывая требования времени кроме традиционных подходов, форм и методов, использовать современные, которые могут помочь активизировать мотивацию, положительно сказаться на стимулировании познавательной детской деятельности, преодолении трудностей, вызванных тем или иным дефектом [6].

В данном случае мы считаем возможным приобщение родителей к их активному участию и присутствию на специально организованных индивидуальных занятиях с ребенком в рамках триады: педагог-психолог–родитель–ребенок с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), выстраивая тесные и доверительные взаимоотношения сотрудничества, оказания помощи и поддержки. Основная цель занятий – преодоление трудностей коммуникации, снижения риска дезадаптации к школьному обучению, создавая оптимальные условия для формированияу детей с ОВЗ умений и навыков общения и сотрудничества, удовлетворяя образовательные потребности каждого участника процесса.

Группа детей с ОВЗ, с которой сталкиваемся в своей реальной педагогической профессиональной деятельности, довольно разнообразна. Участвуют дети разных сенсорных, психических, интеллектуальных, физических, социальных возможностей: с нарушениями слуха, зрения, речи, интеллекта, задержки психического развития, выраженных расстройств эмоционально-волевой сферы, аутистического спектра, комплексными нарушениями. Стремимся обеспечивать всем без исключения своевременную качественную психолого-педагогическую поддержку и сопровождение. В процессе взаимодействия с детьми с ОВЗ приходится сталкиваться со многими трудностями ребят: ограничение представлений об окружающем мире, отсутствие мотивации к познавательной практической деятельности, необходимость в постоянной помощи взрослого, снижение темпа выполнения заданий и включения в учебный процесс, низкий уровень речевого развития и мыслительных операций, нарушение свойств внимания, особенно устойчивости, концентрации, переключаемости, трудности в понимании и удержания в памяти инструкций, нарушение координации движений и зрительно-моторных функций, общей и мелкой моторики, в личностной сфере проявление инфантилизма, повышенной тревожности, низкой или наоборот завышенной самооценке, вялости и раздражительности, повышенной утомляемости и как следствие низкой работоспособности. Большинство детей с трудом сосредотачиваются на задании, при неудачах довольно быстро утрачивают интерес и в дальнейшем отказываются от его выполнения, некоторые проявляют повышенное беспокойство, склонность к упрямству и капризам, нежелание вступления в контакт. Считаем, если ребенок чувствует себя вместе со своими близкими спокойно и комфортно, то положительная динамика результатов не заставит себя ждать и окажется более плодотворной и преодолении

негативных личностных качеств, освоения способов взаимодействия, недостаточного уровня речевых и поведенческих умений и навыков коммуникации.

Были сформулированы две основные задачи: 1) определить пути и условия триады в решении выявленных проблем, увлечь такой деятельностью, в которой ребенок сможет удовлетворить свои личностные и индивидуальные потребности, овладеть необходимыми умениями и навыками коммуникации (вербальными, невербальными) со сверстниками и взрослыми; 2) повысить психолого-педагогическую компетентность родителей детей с ОВЗ в вопросах коррекции неадекватных поведенческих и эмоциональных реакций, обучить приемам саморегуляциии, тем самым способствовать гармоничному развитию и социальной полноценности их ребят.

Была разработана Программа «Познавательное развитие детей от 3 до 7 лет с ОВЗ». При ее составлении использовали материалы и рекомендации ведущих отечественных исследователей и педагогов-практиков прошлых лет и современников: Г. А. Антипиной, Л. С. Выготского, Л. А. Дубиной, А. В. Запорожца, А. И. Захарова, А. Т. Кокоевой, А. Н. Леонтьева, Т. И. Лущай, М. И. Лисиной, А. В. Ухановой, Л. М. Шипицыной, Д. Б. Эльконина и др. [1–4; 7]. Предусмотрен комплекс 18 тематических занятий: «Я вижу/слышу/чувствую», «Сказка о себе», «Автопортрет», «Ладошка», «Бусы для мамы», «Кто это?», «Подумай, дорисуй и расскажи», «Волшебный узор», «Что изменилось?», «Предмет-действие», «Найди отличия», «Лабиринт» и другие, включая первичную, промежуточную и итоговую диагностику. Каждый воспитанник проходит обучение по индивидуальному маршруту (разработанному плану) соответствующему его возрасту, особенностям нарушений, индивидуальным возможностям. Работа с детьми проходит индивидуально в очной и очно-дистанционной формах. Занятия проводятся с периодичностью 2 раза в неделю по 30 минут каждое. В своей практической деятельности учитываем сформированные навыки, познавательные возможности, жизненный опыт и кругозор, уделяем внимание особенностям восприятия информации (визуально, на слух, осязательно), ее сохранению, использованию. Коррекционная направленность и специальные коррекционные воздействия являются основополагающим признаком, отличающим включение методов и приемов при обучении детей. Зная и понимая особенности и трудности наших ребят, обязательно проводим подготовительную работу перед изучением нового материла (согласовываем с родителями); учебный материал (наиболее сложный) предлагаем малыми порциями; используем более замедленный темп и частые повторы формулируемых действий; включаем опору на чувственный опыт, сохранные анализаторы и интересы ребят; обеспечиваем совместное, сопряженное выполнение действий, активизирующих самостоятельную деятельность; предупреждаем утомление динамическими паузами, физминутками, минутками отдыха, сменой видов деятельности. Очень важно дать возможность каждому ребенку стать увереннее и сильнее, почувствовать радость успеха, оценить свои силы, раскрыть свой потенциал, поверить в себя, не бояться ошибок [5].

Безусловно важное влияние оказывает личность самого педагога-психолога, способности обеспечивать личностно-значимое индивидуально-ориентированное общение как с ребенком, так и с его родителями. Многое зависит

от профессионально-важных, личностных качеств, способности выстраивать партнерские отношения. Поэтому для каждого подбираются оптимальные методы, приемы, средства обучения, стиль деятельности в соответствии с поставленными целями и задачами. Выстраиваем свои занятия и рекомендуем проводить в домашних условиях в форме ролевой игры, виртуальной экскурсии, концерта, состязания, драматизации, фантазии, защиты проекта, презентации. Чтобы обеспечить активность ребят, повысить заинтересованность родителей стараемся включать современные инновационные технологии: компьютерные и мультимедийные, онлайн-сервисы (например, онлайн-доску Holst, Smart). Убеждены, что как можно больше разнообразных методов и приемов будет включено в коррекционно-развивающий процесс, тем эффективнее будут преодолеваться трудности коммуникации, благодаря которым предоставляется возможность визуализировать материал, эмоционально и эффективно проводить занятие, а также родительские консультации, разрабатывать домашние задания.

Таким образом, успешное выполнениепоставленных задач и достижения поставленной цели включает: соблюдение принципов и правил коррекционной работы, доброжелательной атмосферы, педагогического такта, рекомендаций родителям: принимать ребенка таким, какой он есть; как можно чаще общаться с ребенком; вовлекать в совместную деятельность; поощрять и авансировать успех ребенка; уважительно относиться к ребенку как к личности.

Список использованных источников

1. Антипина, Г. А. Новые формы работы с родителями в современном ДОУ / Г. А. Антипина // Воспитатель ДОУ. – 2011. – № 12. – С. 88–94.
2. Дубина, Л. А. Коммуникативная компетентность дошкольников / Л. А. Дубина. – М. : Книголюб, 2006. – 62 с.
3. Кокоева, А. Т. Формирование педагогической культуры родителей : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Кокоева Алинат Таймуразовна ; Северо-Осетинский гос. ун-т. – Владикавказ, 2003. – 170 с.
4. Лущай, Т. И. Психологические занятия для детей раннего возраста по развитию коммуникативных навыков и навыков сотрудничества в детско-родительской группе «Вместе с мамой» / Т. И. Лущай. – URL: https://urok.1sept.ru/ (дата обращения: 12.02.2025)
5. Одинокова, Н. А. Дистанционные образовательные технологии: реалии сегодняшнего дня и перспективы их использования при обучении детей с особыми образовательными потребностями / Н. А. Одинокова // Сибирский учитель. – 2021. – № 1. – С. 21–26.
6. Одинокова, Н. А. Формирование коммуникативно-речевых компетенций как условие социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Н. А. Одинокова // Наука и социум : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием ; отв. ред. Е. Л. Сорокина. – Новосибирск: СИППИиСР, 2018. – С. 114–119.
7. Шипицына, Л. М. Азбука общения. Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками / Л. М. Шипицына [и др.]. – СПб. : Детство-Пресс, 2007. – 384 с.

УДК 376

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОШИБКИ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

О.М. Коновалова
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (Волгоград)
Научный руководитель – А.Р. Калашникова, канд. филол. наук, доцент

Аннотация. В данной статье рассматривается этиология дисграфии и проявление оптической дисграфии у детей младшего школьного возраста. Описывается изобразительная деятельность, как средство коррекции оптической дисграфии. Приводится наиболее эффективные виды творческой работы по преодолению нарушения письма.

Ключевые слова: дисграфия; оптическая дисграфия; коррекция; изобразительная деятельность.

THE STUDY OF THE FORMATION OF WRITING ERRORS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

O. Konovalova

Abstract. This article discusses the etiology of dysgraphy and the manifestation of optical dysgraphy in primary school children. Visual activity is described as a means of correcting optical dysgraphy. The most effective types of creative work to overcome writing disorders are given.

Keywords: dysgraphy; optical dysgraphy; correction; visual activity.

Дисграфия является наиболее распространенной формой речевого нарушения у обучающихся младших классов. Понятием «дисграфия» обозначают как различные стойкие расстройства письма в стадии школьного обучения, вызванные патологическим состоянием устной речи и несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [1].

По мнению И. Р. Садовниковой, она рассматривает дисграфию как «… частичное расстройство письма (у младших школьников – трудности овладения письменной речью), основным симптомом которого является наличие стойких специфических ошибок. Возникновение таких ошибок у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с нерегулярностью школьного обучения» [10, с.12].

По мнению Л. Н. Лиходедова, дисграфия – одно из проявлений системного недоразвития речи и ряда неречевых функций, затрудняющих процесс письма, языковых знаний и умений. Дисграфия у детей с общим недоразвитием речи (далее

– ОНР) проявляется в специфических ошибках (не связанных с применением правил правописания), которые носят стойкий характер, и не возникают по причине нарушения интеллектуального, сенсорного развития или неравномерного обучения ребенка [9, с. 227].

Хватцев М. Е. разработал подробную классификацию этого нарушения письменной речи. Он связал дисграфию с нехваткой языкового развития и выделил пять видов дисграфии. Е. Ю. Жулькова в своей работе описала подробно эти виды дисграфии [5]:

1) акустическая дисграфия, связанная с нарушением фонемного определения акустически близких звуков на слух;

2) артикуляторно-акустическая дисграфия, связанная с трудностью различать ряд звуков на слух, и заменой звуков в устной речи ребенка;

3) дисграфия на почве несовершенства анализа и синтеза. Выражается в искажении звуко-слоговой структуры слов (пропуски, перестановки букв, добавление лишних букв и слогов);

4) аграмматическая дисграфия, обусловлена несформированностью грамматических систем, что на письме проявляется в неправильном употреблении окончаний слов, предлогов и пр.;

5) оптическая дисграфия, выражается трудностью зрительного различения букв и выражающаяся в заменах на письме оптически сходных букв, в зеркальном написании букв и в недописывании или в искажении их элементов.

Первые четыре вида дисграфии имеют речевые симптомы, а при оптической признаки проявления носят неречевой характер. В основе этого вида находится неразвитость пространственной ориентировки, зрительно-моторных координаций и зрительного восприятия [1].

Злобина Е. М. отмечает, что при оптической форме дисграфии у детей наблюдается нарушение зрительного познания и зрительной памяти, словесного анализа и синтеза, а также двигательных координаций, ошибки представления о форме и цвете, величине предмета, его положение в пространстве, что проявляется в отклонении изображения букв на письме или и замене их другими. Из-за несформированности зрительного образа букв, они не могут распознаваться и не могут быть сопоставимы с определенными звуками [6].

Наиболее часто дети испытывают трудности в переносе букв на лист бумаги в правильном очертании. Они искажают внешний вид букв или изображают их зеркально. Учащиеся не способны грамотно написать буквы, и намеренно добавляют к ним дополнительные детали, петельки, или наоборот, теряют соответствующие символы [11].

Коррекционная работа должна быть последовательной и систематической. Упражнения по исправлению оптической дисграфии должны быть направлены на [11]:

– формирование зрительного восприятия ребенком форм, величин, цветов предметов;
– развитие зрительной памяти;
– работу над слуховым и зрительным анализом и синтезом;

– овладение навыками графической символизации;

– различение символов (букв), которые имеют схожее графическое выражение;

– развитие мелкой моторики.

Использование средств изобразительной деятельности в коррекционном процессе помогает сделать его более интересным, увлекательным, доступным и продуктивным. Художественные приемы влияют на развитие тактильно-кинетической чувствительности и мелкой моторики рук, стабилизируют эмоциональное состояние, помогают ребенку чувствовать себя комфортно, защищено [3].

Изобразительная деятельность связана с важнейшими психическими функциями ребенка: речью, мышлением, узнаванием, зрительно-пространственным восприятием, зрительно-моторной координацией [13]. Применение средств изобразительной деятельности в коррекционной работе предполагает использование различных видов творческой работы: пластинография, конструирование, рисование, пальцевая живопись, кляксография, цветотерапия, песочная терапия, арт-терапия, ниткография и др. [2].

Так, например, арт-терапия содержит в себе различные техники и виды искусства: изотерапия, сказкотерапия, драмотерапия, музыкотерапия, игровая терапия и другие. Арт-терапия выражается некой «мягкостью», иначе говоря, ребенок чувствует себя достаточно свободно, прекращает волноваться, бояться, а среда для учебной деятельности становится комфортной [4].

Метод пальцеграфии вызывает осязательные и зрительные ощущения, способствует развитию мелкой моторики. Работа с цветом, в свою очередь, раскрывает горизонт возможностей в развитии художественного вкуса. Цветотренинг содержит многообразные задачи, основные из них это: осознание себя как личности, понимание своей ценности; различение предметов по цвету с помощью сравнения; эстетическая самореализация; осознание своего места в окружающей реальности и развитие зрительного и буквенного гнозиса [8].

Исмаилова К. К. описывает такой вид коррекции оптической дисграфии, как лай арт. Он предполагает пробный вариант наброска, очерченный линиями. По мнению автора, такой прием коррекции привлечет внимание и исправит имеющиеся недостатки [7].

Песочная терапия описывается в работах М.Э. Чибриковой. Она отмечает, что песок облегчает и активизирует эмоциональное состояние ребенка, снимает мышечное напряжение, развивает мелкую моторику. Песком можно рисовать, выкладывать буквы, прописывать те буквы, которые вызывают затруднения на письме. Эта техника положительно влияет на учебный процесс, ребенок ловчее усваивает материал на сочетательных связях [12].

Яковлева И. В. отмечает эффективную технологию изобразительной деятельности, такую как конструирование. Она определяет конструирование как сложный вид творческой деятельности, т.к. он предполагает развития таких мыслительных процессов, как мышление, логику, пространственное воображение [14].

В коррекционном процессе применение художественных приемов является новым, действенным методом исправления дефекта, который содействует совершенствованию письменной речи, а также становлению психических процессов, и поддержанию позитивной эмоциональной сферы в ходе занятия [2].

Таким образом, распространенной формой речевой патологии у младших школьников. Наличие оптической дисграфии приводит к серьезным последствиям, которые препятствуют полноценному обучению и развитию школьников. Поэтому необходимо вовремя выявить нарушения, для последующей коррекционной работы. Эффективным средством в коррекционном процессе является изобразительная деятельность, она позволяет стимулировать процесс деятельности ребенка, повышает эффективность работы анализаторов, развивает созидательный потенциал, создает приятную психологическую атмосферу, повышает стимул к работе.

Список использованных источников

1. Бокатая, М. И. Проявления оптической дисграфии у учащихся начальных классов / М. И. Бокатая // Студенческий научный поиск : сб. ст. обучающихся. – Ростов-на/Д. – 2023. – С. 15–20.

2. Виницкая, М. Н. Контурные рисунки как инструмент профилактики дисграфии у детей старшего дошкольного возраста / М. Н. Виницкая // СтРИЖ. – 2022. – № 2. – С. 42–44.

3. Владимирова, Е. В. Использование приемов изобразительной деятельности в коррекции смешанных форм дисграфии / Е. В. Владимирова, Н. В. Байгулова // Педагогика и психология: вопросы теории и практики. – 2022. – № 5. – С. 6–13.

4. Ефремова, А. В. Коррекция нарушений письменной речи посредством арт-терапии / А. В. Ефремова // Педагогика, психология, общество: от теории к практике : материалы III Всеросс. науч.-практ. конф. – Чебоксары. – 2023. – С. 237–239.

5. Жулькова, Е. Ю. Оптическая дисграфия как источник психологических проблем младших школьников и ее коррекция посредством декоративно-прикладного творчества / Е. Ю. Жулькова, Е. Л. Норкина // Психологическое сопровождение образования: теория и практика : сб. ст. по материалам VII Междунар. науч.-практ. конф. – 2017. – С. 138–143.

6. Злобина, Е. М. Преодоление оптической дисграфии у младших школьников общеобразовательной школы // Е. М. Злобина // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы : материалы всеросс. (заоч.) науч.-практ. конф. – 2016. – С. 35–37.

7. Исмаилова, К. К. Технология лайн арт как инструмент профилактики оптической дисграфии у младших школьников / К. К. Исмаилова, Э. Э. Ибрагимова // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика : сб. ст. по материалам VII Междунар. науч.-практ. конф. ; под науч. ред. Ю. В. Богинской. – Симферополь. – 2023. – С. 173–175.

8. Калюжная, А.А. Коррекция оптической дисграфии у детей методом арт-терапии / А. А. Калюжная // Обучение, развитие, воспитание в современном

образовательном процессе : сб. ст. V Междунар. науч.-практ. конф. – Петрозаводск. – 2022. – С. 138–142.

9. Лиходедова, Л. Н. Определение и причины возникновения дисграфии как специфического нарушения письменной речи / Л. Н. Лиходедова // Ученые записки Российского гос. социальн. ун-та. – 2010. – № 7. – С. 227–229.

10. Садовникова, И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма : пособие для логопедов, учителей, психологов дошк. учрежд. и школ различн. типов / И. Н. Садовникова. – М. : АРКТИ. – 2005. – 400 с.

11. Свистун, Л.В. Оптическая дисграфия как вид нарушения письменной речи / Л.В. Свистун // Вестник науки. – 2024. Т. 2. № 1. – С. 578–581.

12. Чибрикова, М. Э. Использование продуктивных видов деятельности при коррекции оптической дисграфии у младших школьников / М. Э. Чибрикова // Дети с речевыми нарушениями в современном образовательном пространстве: проблемы, опыт, решения : материалы круглого стола с междунар. участием. – Москва. – 2021. – С. 77–81.

13. Юрловская, И. А. Изобразительная деятельность как средство коррекции нарушений письма у младших школьников / И. А. Юрловская, В. В. Козаева, Л. Т. Чараева // Современные исследования как фактор роста и развития : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. – Петрозаводск. – 2022. – С. 106–109.

14. Яковлева, И. В. Конструирования как средство коррекции дисграфии у младших школьников / И. В. Яковлева // Наука и социум : материалы Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. Участием ; отв. ред. Е.Л. Сорокина. – 2018. – С. 176–178.

УДК 612.789

РАЗВИТИЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ РЕЧЕВОЙ ИГРЫ

Е.С. Кострицкая
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (Волгоград)
Научный руководитель – В.В. Семенова, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. Статья посвящена развитию словообразования у первоклассников с общим недоразвитием речи с помощью речевой игры. В работе рассматриваются основные принципы игрового метода обучения, его значение для развития речевых навыков у детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: развитие словообразования; первоклассники; общее недоразвитие речи; речевая игра; особые образовательные потребности.

THE DEVELOPMENT OF WORD FORMATION IN FIRST-GRADERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT BY MEANS OF SPEECH PLAY

E. Kostritskaya

Abstract. The article is devoted to the development of word formation in first-graders with general speech underdevelopment through speech play. The paper examines the basic principles of the game method of teaching, its importance for the development of speech skills in children with special educational needs.

Keywords: development of word formation; first-graders; general speech underdevelopment; speech play; special educational needs.

Овладение родным языком как средством и способом общения и познания является одним из самых важных приобретений ребенка в детстве. Именно младший школьный возраст особенно сензитивен к усвоению речи: если определенный уровень овладения родным языком не достигнут к 6–7 годам, то этот путь, как правило, не может быть успешно пройден на более поздних возрастных этапах. Анализ развития речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи свидетельствует о качественном своеобразии в использовании речевых средств, проявляющихся в особенностях употребления частей речи, построения предложения, недостаточном использовании инициативных высказываний, неумении пользоваться выразительными средствами речи, что создает определенные барьеры в процессе обучения [4].

Детскую речевую патологию, в частности, общее недоразвитие речи, изучали такие отечественные исследователи как Л. И. Белякова, Ю. Ф. Гаркуша, О. Н. Усанова, Е. Г. Федосеева и другие. Исследование грамматического строя речи

при общем недоразвитии речи проводили М. В. Богданов-Березовский, Р Е. Левина, Н. А. Никашина, О. В. Правдина, Т. Б. Филичева и другие.

Вопросы словообразования затрагивались в трудах В. В. Виноградова, А. Н. Гвоздева, Е. С. Кубряковой, А. Г. Тамбовцевой, Т. Н. Ушаковой, а также в трудах современных ученых: А. С. Мазниченко, И. А. Сулима, Т. В. Тумановой, А. А. Хохловой и многих других.

Становится очевидным проведение целенаправленной работы с первоклассниками с общим недоразвитием речи по развитию у них навыков словообразования средствами речевой игры.

Речевые игры – это специальные упражнения, которые помогают развивать речь, словарный запас, умение образовывать и понимать новые слова. Принципы речевых игр для развития словообразования у первоклассников с недоразвитием речи [1]:

– игры должны быть интересными и увлекательными для детей, чтобы они не теряли интерес к учению;

– игры должны быть разнообразными, чтобы развивать разные аспекты словообразования (префиксы, суффиксы, корни и т.д.);

– игры должны быть адаптированы к уровню развития и способностям каждого ребенка, чтобы они могли успешно справляться с заданиями;

– игры должны быть направлены на формирование у детей навыков образования и понимания новых слов, а также умения использовать их в речи;

– игры должны быть поддерживать позитивную атмосферу и мотивировать детей к активному участию.

Нами был проведен констатирующий эксперимент с целью выявления актуальности развития навыков словообразования у первоклассников с общим недоразвитием речи. Для этого мы использовали методику «Исследование особенностей словоизменения и словообразования у детей 6–7 лет с ОНР» О. Б. Иншаковой, Т. А. Фотековой. Цель: определение сформированности навыков словообразования у детей 6–7 лет с ОНР. Состоит из двух частей:

– серия заданий 1 «Исследование навыков словоизменения»;

– серия заданий 2 «Исследование словообразовательных процессов».

Обработка результатов: 1 балл – правильный ответ, 0,5 – правильный ответ после повторного предъявления образца, 0 – форма образована неверно. Максимальное количество баллов – 40. Уровни развития навыков словообразования у первоклассников с общим недоразвитием речи: низкий – 0–10 баллов; средний – 10,5–20 баллов; выше среднего – 20,5–30 баллов; высокий– 30,5–40 баллов.

Эксперимент проводился на базе Муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 78 Краснооктябрьского района Волгограда». В констатирующем эксперименте приняли участие 5 учеников 2 класса.

По результатам исследования было выявлено, что низкий уровень сформированности навыков словообразования проявляется у двух учеников, что составляет 40 %. Средний уровень был выявлен также у двух детей, что составляет

40 %. Уровень выше среднего выявлен у одного ребенка (20 %). Высокий уровень не проявился ни у одного ученика.

С детьми проводился комплекс логопедических занятий с применением речевых игр. В применявшемся в обучающем эксперименте комплексе логопедических занятий, на которых упор делался на развитие у детей с ОНР III уровня навыков словообразования. Логопедические занятия по развитию у младших школьников навыков словообразования были включены в общую систему коррекционного воздействия, направленную на устранение у детей ОНР.

1. Игры на расширение словарного запаса: «Словообразовательные ассоциации», «Составь слово из букв», «Собери слово из букв в нужном порядке».
2. Упражнения на составление слов по определенным правилам: «Слова с приставками и суффиксами», «Создай слова с помощью корня и суффикса».
3. Игры на грамматику и словообразование: «Что изменилось в слове?», «Одинаковые корни – разные слова», «Составь слова с префиксами».
4. Задания на создание рассказов и повествований, включающих слова с различными словообразовательными элементами.
5. Игры на формирование морфемной структуры слов: «Разбей слово на морфемы и объясни их значение», «Составь слово с морфемами-префиксами».
6. Тренировочные упражнения на формирование слоговой структуры слов: «Слоги слов», «Разделение на слоги и объединение».

2. Упражнения на сравнение слов и определение антонимов с использованием словообразования: «Парные слова», «Найди антоним к слову и объясни его образование».

После проведенных мероприятий была проведена повторная диагностика особенностей словоизменения и словообразования у детей 6–7 лет с ОНР О. Б. Иншаковой, Т. А. Фотековой.

По результатам повторного исследования было выявлено, что низкий уровень сформированности навыков словообразования проявляется у одного ученика, что составляет 20 %. Средний уровень был выявлен у двух детей, что составляет 40 %. Уровень выше среднего выявлен у двух детей (40 %). Высокий уровень не проявился ни у одного ученика.

Таким образом, использование речевых игр является эффективным методом развития словообразования у первоклассников с общим недоразвитием речи. Игры помогают детям улучшить словарный запас, способствуют развитию фонематического слуха и артикуляционной активности. Данный подход отличается от традиционных методов обучения и может быть особенно полезен для детей с особыми образовательными потребностями. Речевые игры не только делают процесс обучения более интересным и увлекательным, но и способствуют успешному усвоению материала.

Список использованных источников

1. Биба, А. Г. Трудности детей с задержкой речевого развития в овладении навыком словообразования / А. Г. Биба, К. Д. Салева, В. В. Кузнецова // Вестник калужского университета. – 2023. – С. 73.

2. Прищепова, И. Речевое развитие младших школьников с общим недоразвитием речи : учеб.-метод. пособие / И. Прищепова. – СПб : Каро, 2022. – 160 с.

3. Семенова, В. В. Диагностика актуального уровня образа мира у дошкольников с общим недоразвитием речи / В. В. Семенова, Т.А. Бондаренко // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. Педагогические науки. Филологические науки. – 2022. – № 4. – С. 111–115.

4. Черепкова, Д. А. Развитие связной речи первоклассников с общим недоразвитием речи в процессе организации творческой игровой деятельности / Д. А. Черепкова // Концепции развития и эффективного использования научного. – 2020. – С. 114.

УДК 376.37-011

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУЩНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ УМЕНИЙ

М.Ю. Кравчук
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – М.В. Былино, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к вопросу сущности социальных умений, их структура и роль в социализации личности. Рассматриваются различия в трактовке понятия, а также подходы к его изучению. Подчеркивается необходимость стандартизации терминологии.

Ключевые слова: социальные умения; социализация; адаптация; коммуникативные способности.

MODERN APPROACHES TO DETERMINING THE ESSENCE OF SOCIAL SKILLS

M. Kravchuk

Abstract. The article examines modern approaches to the issue of the essence of social skills, their structure and role in the socialization of people. The differences in the interpretation of the concept, as well as approaches to its study, are considered. The need for standardization of terminology and research methodology is emphasized.

Keywords: social skills; socialization; adaptation; communication skills.

Социально обусловленные умения и навыки являются одним из ключевых компонентов жизненного опыта человека, формируемых в процессе социализации. Данные навыки включают в себя различные аспекты межличностного взаимодействия, а также многочисленные специализированные (профессионально значимые) и неспециализированные умения, такие как сенсорно-перцептивные, интеллектуальные, двигательные и практические, которые необходимы для успешного функционирования в реальной жизни. Процессы научения, лежащие в основе накопления жизненного опыта, способствуют формированию, закреплению и усвоению моделей поведения, общения и деятельности, соответствующих не только биологическим (витальным), но и социогенным потребностям личности. Эти процессы направлены на обеспечение адаптации индивида к динамично изменяющимся условиям окружающего мира, формируя базу для его дальнейшего развития и реализации жизненных ценностей.

Исследование феноменологии, структуры и динамики социальных умений, а также их функциональных характеристик и закономерностей формирования представляет собой одно из актуальных направлений социогуманитарных наук.

Это обусловлено ключевой ролью данных умений в процессах социализации, межличностного взаимодействия и регулирования социального поведения. Кроме того, социальные умения являются важным объектом воспитательно-образовательной работы, что делает их развитие необходимой частью практик, направленных на совершенствование личностных и коммуникативных способностей у детей и взрослых.

Методологические, концептуальные и прикладные аспекты их анализа отразили в своих работах исследователи: М. Аргайл, А. А. Белевич, Г. В. Белокурова, Е. А. Васина, А. П. Гольдштейн, В. Н. Журко, О. В. Запятая, Э. А. Игнатьева, С. В. Кривцова, В. Н. Куницына, Е. В. Опарина, А. П. Панфилова, Р. Е. Риггио, А. Л. Солдатченко, Р. П. Спрафкин, Е. Л. Филипс, М. П. Чуклай, Е. А. Юмкина и др. Однако между теорией и прикладными исследованиями в этой области наблюдается определенное несоответствие, связанное с множеством альтернативных подходов и терминологическим разнобоем.

Проблема определения сущности категории социальных умений осложняется отсутствием универсального, общепризнанного ее трактования. В научных публикациях понятие социальных умений зачастую смешивается с социальной навыковостью, что приводит к терминологической путанице.

Зайцева К. П. определяет коммуникативные способности как «комплекс индивидуально-психологических качеств личности социальной направленности; знания умения и навыки социально-коммуникативной деятельности; желание и умение вступать в социально-коммуникативную деятельность» [6].

В рамках концепций, связанных с социальным интеллектом и социальной компетентностью, В. Н. Куницына и Е. А. Юмкина рассматривают понятие социальных умений как «совокупность способов взаимодействия индивида с окружающими людьми, которая основывается на процессах социального научения и познания, а также предполагает целенаправленное использование в конкретных ситуациях» [9, с. 47]. Для обеспечения методологической точности, авторы предлагают различать социальные умения и социально-психологические умения, что позволяет классифицировать их по уровням формализованности и особенностям процесса формирования.

В зарубежных исследованиях эти два феномена, как правило, объединяются общим понятием social skills. Более того, в англоязычной научной и популярной литературе встречаются и дополнительные категории, такие как soft skills, life skills и people skills, которые во многом пересекаются с упомянутыми терминами, добавляя семантической неоднозначности. Перед тем как перейти к глубокому анализу содержания понятия социальных умений, важно рассмотреть смысловую взаимосвязь ключевых концептов и уточнить их основные характеристики [5].

Необходимость научной систематизации и стандартизации терминологии, описывающей социальные способности индивида, очевидна. Это позволит не только устранить разобщенность теоретического и практического подходов, но и оптимизировать изучение их содержания и механизмов формирования в рамках образовательной и социальной практики.

Наиболее показательным является рассмотрение умения в контексте традиционной последовательности «знания–умения–навыки», где умение занимает промежуточное место в процессе освоения нового способа деятельности. В начале формируется понимание действия (знание), затем происходит этап закрепления осознанного выполнения (умение), которое при многократном воспроизведении трансформируется в автоматизированный навык. Отличительной чертой умения является необходимость предварительной сознательной регуляции и контроля, в то время как навыки характеризуются воспроизведением без поэлементного анализа выполняемых действий.

Умения представляют собой сложное и многоуровневое образование, в рамках которого различаются элементарные и высококвалифицированные умения, а также репродуктивный и творческий этапы их усвоения. Ключевым критерием сформированности умения выступает качество выполняемого действия, т.е. его результативность, а не степень автоматизации достигаемой цели. Умения отличаются от навыков своей осознанностью, универсальностью и пластичностью, что делает их эффективными даже при изменении условий деятельности. Они составляют иерархическую систему в субъективном опыте человека, начиная от базовых и простейших операций и заканчивая интегративными, сложными умениями высокого порядка. Комплексные умения формируются посредством синтеза элементарных умений и навыков и, по своей природе, находятся в тесной взаимосвязи с социальным контекстом, поскольку их возникновение и развитие обусловлены общественными требованиями [7].

Таким образом, социальные умения, будучи основой взаимодействия человека с миром, определяют не только уровень его адаптивности, но и глубинные аспекты его личностной реализации, поскольку именно они выступают универсальным инструментом как для преодоления жизненных трудностей, так и для гармонизации его внутреннего и внешнего бытия.

Коммуникация, являясь важнейшим источником социальной обусловленности индивидуального развития, играет ключевую роль в становлении социальных умений. Б. Г. Ананьев отмечал, что в процессе взаимодействия людей происходит согласование способов, ритма и темпов деятельности посредством взаимного понимания, и оценки. Этот процесс предполагает адекватное чувственное отражение личности в ее социальных связях, закрепление накопленного опыта, а также формирование нравственных установок и коммуникативных качеств. Таким образом, процесс общения становится одновременно условием и механизмом развития социальных умений [2].

Научные подходы к анализу социальных умений характеризуются значительным многообразием. В русскоязычной традиции исследование этого феномена преимущественно осуществляется в контексте субъектно-деятельностного и компетентностного подходов, в рамках которых социальные умения рассматриваются в качестве одного из аспектов социализации. Исследователи (М. Аргайл, А. А. Белевич, Г. В. Белокурова и др.) акцентируют внимание на их роли в межличностной коммуникации, ролевом и этикетном поведении, социальных интеракциях, а также образовательной среде и семейном

воспитании. При этом социализация индивида связывается с развитием его социальных способностей, интеллекта и компетентности, а также с осмыслением жизненного опыта, стратегий поведения, социальной зрелости и толерантности.

Таким образом, социальные умения представляют собой многофункциональную и динамичную систему, которая способна адаптироваться к различным ситуациям, что делает их важнейшим условием успешной социализации и взаимодействия личности с окружающим обществом.

Список использованных источников

1. Абраменкова, В. В. Социальная психология детства / В. В. Абраменкова. – М. : ПЕР СЭ, 2008. – 432 с.
2. Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев / под ред. А. А. Бодалева. – М. : Изд-во Московского психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2005. – 432 с.
3. Андреева, Г. М. Актуальные проблемы социальной психологии : учеб. пособие / Г. М. Андреева. – М. : Моск. гос. ун-т, 1988. – 111 с.
4. Белинская, Е. П. Социальная психология личности / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 301 с.
5. Бирман, К. Л. Формирование умений (skill learning) / К. Л. Бирман // Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб. : Питер, 2006. – 968 с.
6. Зайцева, К. П. Формирования коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности / К. П. Зайцева // Нач. шк. + до и после. – 2011. – № 4. – 78–83 с.
7. Куницына, В. Н. Социальные умения личности: определение и подходы к изучению / В. Н. Куницына, Е. А. Юмкина // Человеческий фактор : Социальный психолог. – 2018. – 46–49 с.

УДК 376

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СТОЙКИХ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА В МЛАДШЕЙ ШКОЛЕ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Е.В. Кривова
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (Волгоград)
Научный руководитель – А.Р. Калашникова, канд. филол. наук, доцент

Аннотация. В статье описываются особенности формирования письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи, анализируются причины возникновения дисграфии у данной категории учащихся, выявляются отличительные особенности обучения таких детей письму, перечисляются условия, необходимые для успешного и эффективного применения коррекционных мер в логопедической работе в инклюзивном пространстве школьного обучения.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи; младшие школьники; причины возникновения; письмо; инклюзия.

THE CAUSES OF PERSISTENT WRITING DISORDERS IN ELEMENTARY SCHOOL IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

E. Krivova

Abstract. This article describes the features of writing formation in younger schoolchildren with general speech underdevelopment, analyzes the causes of dysgraphy in this category of students, identifies the distinctive features of teaching such children to write, and lists the conditions necessary for the successful and effective application of corrective measures in speech therapy in the inclusive school environment.

Keywords: general underdevelopment of speech; primary school children; causes; writing; inclusion.

В настоящее время становится все больше детей с таким речевым нарушением как общее недоразвитие речи, которое можно описать нарушением развития овладения устными нормами говорения при наличии сложных речевых нарушений у детей с сохранными интеллектуальными возможностями и слухом. Дети с данным речевым нарушением часто наблюдаются в таких отличительных особенностях освоения речью, как позднее начало проявления лепета и формирования слов у ребенка, скудный активный и пассивный словарный запас, отсутствие понятия грамматического строя речи, множественные нарушения произношения звуков, неспособность к образованию различных фонем, заторможенное развитие общей и мелкой моторики. У таких детей также

выявляются искажения звукового анализа, в дальнейшем у младшего школьника наблюдаются сложности в освоении навыков чтения и письма.

Тема формирования письменной речи у младших школьников изучалась многими учеными и исследователями, что подтверждает, как в последнее время значительно увеличилось число детей с общим недоразвитием речи, сталкивающихся с серьезными трудностями при поступлении в школу. Эти трудности возникают из-за ряда причин, таких как несформированность речевой функции и отсутствие последующей коррекции речевого нарушения в школе. Эти проблемы оказывают серьезное влияние на развитие навыков чтения и письма, которые являются основой для дальнейшего обучения. Графо-моторные навыки, входящие в процесс письма, играют ключевую роль для достижения хороших результатов в этом умении.

При взаимодействии различных психических процессов у ребенка происходит осуществление сложной мыслительной деятельности, что способствует его возможности усвоения навыка письменной речи. Ведь именно при общей работе всех анализаторов осуществляется сам письменный процесс, который также тесно связан с устной речью. При этом сама письменная речь может развиваться и становиться эффективнее только при том условии, что данный навык развивают постоянно и с конкретной целью дальнейшего использования. Выявление нарушения письма довольно часто приходится на момент обучения ребенка в младших классах. В потоке младших школьников с 1 по 4 класс значительную часть в настоящее время занимают дети с общим недоразвитием речи, как в коррекционных школах, так и в общеобразовательных. Данное речевое нарушение искажает восприятие получаемых знаний, препятствует усвоению необходимой школьной программы, что в скорейшем времени должен изучить логопед и скорректировать выявившийся дефект письменной речи. Сам процесс письма это одна из основных психических деятельностей человеческого мозга, которая включает в себя различные компоненты, например, внимание, мелкую моторику, память.

Исследователи, изучавшие вопрос письма, рассматривали психологические предпосылки становления данного вида письменной деятельности, что в целом ведет к искажению процесса письма или к сложностям его формирования у ребенка младшего школьного возраста. Данные предпосылки устанавливаются в следующем: сформированность устной речи ребенка, сохранность различных восприятий и представлений, сохранность активной двигательной сферы ребенка, возможность успешных абстрактных способов деятельности у младшего школьника, а также установка общего нормативного поведения младшего школьника. На основе этих пунктов можно сделать вывод о развитии ребенка, поступающего в первый класс или уже обучающегося в начальных классах.

Известно, что письменная речь более поздняя сформировавшаяся форма существования языка, нежели устная. Это имеет существенное значение для проблемы нарушения письменной речи, так как при акте письма происходит преображение воспринятых устных звуков в последовательные графические знаки и символы, которые создают письменные звуковые комплексы. Именно поэтому

письмо и письменная речь включают в себя некоторые необходимые операции: анализ звуковой составляющей слова, определение правильной последовательности определенного набора звуков в слове, определение устных звуков в четкие звуковые фонемы. Поэтому письмо и письменная речь возможны только при слаженной работе нескольких мозговых зон, которые несут свою определенную функцию для успешного протекания письменного речевого навыка.

При общем недоразвитии речи у младших школьников процесс становления и развития письменной речи в большинстве случаев становится значительно сложнее. Это происходит из-за наличия комплексного речевого нарушения, которое включает в себя несформированность некоторых компонентов речевой системы относительно звуковой и смысловой стороны восприятия, при нормальном развитии слуха и интеллекта ребенка. У ребенка с общим недоразвитием речи не в полной мере развит фонематический слух, словарный запас и навыки связной речи, что в значительной степени влияет на дальнейшее становление его навыка письменной речи.

Дисграфия выражается в незначительном или частичном нарушении процессов письма, что для младших школьников чаще всего является трудностью освоения письменной речи. У разных видов дисграфии есть разные причины, которые вызывают нарушения. Например, у младшего школьника с артикуляторно-акустической дисграфией проблемы с письмом связаны с тем, что он еще не полностью овладел произношением звуков, поэтому пишет слова и фразы так же, как и произносит их. При акустической дисграфии ребенок не может правильно воспринимать звуки, поэтому на письме путает парные согласные и не различает твердые и мягкие. Также часто нарушения письма могут быть вызваны неречевыми причинами, например, проблемами с неврологическим здоровьем или гиперактивностью. Для выявления любых из этих причин необходимо обратиться к детскому невропатологу, отоларингологу и офтальмологу, а логопед проведет диагностику сформированности речевой функции.

Для диагностики дисграфии используют различные методики. Для выявления дисграфии среди младших школьников чаще всего используют методики следующих авторов: Т. В. Ахутиной, Л. В. Бенедиктовой, Л. Н. Ефименковой, Р. И. Лалаевой, Г. Г. Мисаренко, Т. А. Фотековой. Диагностика «Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов» по Т. А. Фотековой и Т. В. Ахутиной состоит из двух разделов: первый включает в себя исследование устной речи, состоит из двух блоков для проверки экспрессивной и импрессивной речи; во втором блоке методики исследуется письменная речь младшего школьника, диагностируются предпосылки письменной речи, оценивается письмо школьника и также проверяются его навыки чтения. Диагностика из пособия Л. Н. Ефименковой и Г. Г. Мисаренко «Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте» позволяет изучить умение словообразования, навыки связной речи и фонематического слуха, а также письменной речи. Последняя диагностика по пособию Р. И. Лалаевой и Л. В. Бенедиктовой «Нарушение чтения и письма у младших школьников» дает возможность изучить особенности

звукопроизношения школьника, ручной и артикуляционной моторики, устной речи; выявить нарушения письменной речи и чтения.

Данные методики позволяют выявить у младших школьников наличие нарушения письма и письменной речи. В дальнейшем коррекцией дисграфии у младших школьников занимается логопед совместно с классным руководителем и родителями детей с общим недоразвитием речи. В соответствии с результатами диагностики логопед составляет дальнейшую коррекционную программу, план проведения занятия для ребенка с нарушениями письма. Логопедическая работа проводится по нескольким видам деятельности: развитие навыков устной речи, развитие фонематического слуха, развитие дифференциации звуков и слов в устной речи и на письме и другое. В конце учебного года проводится повторная диагностика, по результатам которой можно выявить эффективность проведенной работы.

Таким образом можно сделать вывод о том, что риск возникновения дисграфии тесно связан с наличием у ребенка сложного речевого нарушения как общее недоразвитие речи, что в свою очередь связанно с слабой сформированностью у ребенка различных компонентов устной речи. Письменные нарушения выявляются в начальной школе, ребенку предстоит пройти диагностику, по результатам которой можно сделать заключение о его состоянии устной речи и возможностях формирования письменной речи. В дальнейшем коррекцию дисграфии проводит логопед при помощи учителя и родителей ребенка.

Список использованных источников

1. Ахутина, Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников : практ. пособие / Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова. – Москва : Юрайт, 2024. – 157 с.

2. Дубынина, Т. Е. Причины возникновения дисграфии у младших школьников // ББК 74+ 88 С56. – 2018. – Т. 12. – №. 12. – С. 7.

3. Ефименкова Л. Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте : пособие для логопеда / Л. Н. Ефименкова, Г. Г. Мисаренко. – М. : Просвещение, 1991. – 239 с.

4. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова. – Ростов н/Д : Феникс ; СПб : Союз, 2004. – 224 с.

5. Мелюханова, Е. Е. Коррекция дисграфии у младших школьников / Е. Е. Мелюханова // Инновационная наука. – 2017. – №. 9. – С. 58–60.

6. Наненкова, А. О. Коррекция дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи / А. О. Наненкова // Специальная педагогика и психология: традиции и инновации. – 2019. – С. 216–222.

7. Цыганова, А. А. Особенности усвоения детьми с общим недоразвитием речи написания мягкого знака для обозначения мягкости согласного звука на письме / А. А. Цыганова // Студенческий электронный журнал СтРИЖ. – 2020. – № 3. – С. 82–85.

376.3

КОНСТРУКТИВНАЯ КАРТИНА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТЕКСТОВЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

В.А. Криштофик
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – С.Н. Феклистова, доктор пед. наук, профессор

Аннотация. В статье описаны актуальность и основные трудности процесса развития текстовых умений учащихся с нарушением слуха. Рассматриваются преимущества применения конструктивной картины как средства обучения смысловому восприятию и воспроизведению текста учащимися с нарушением слуха.

Ключевые слова: нарушение слуха; конструктивная картина; текст; текстовые умения; визуализация.

CONSTRUCTIVE PICTURE AS A TOOL OF DEVELOPING TEXT SKILLS OF PUPILS WITH HEARING IMPAIRMENTS

V. Krishtofik

Abstract. The article describes the relevance and main difficulties of the process of developing text skills of students with hearing impairments. The advantages of using a constructive picture as a means of teaching semantic perception and reproduction of text by students with hearing impairments are considered.

Keywords: hearing impairment; constructive picture; text; text skills; visualization.

На первой ступени общего среднего образования приоритетной задачей является освоение учащимися базовых учебных навыков. Особое значение приобретают текстовые умения, включающие в себя восприятие, понимание, анализ и воспроизведение текста. Именно эти умения, сформированные на I ступени, являются основой для развития текстовой компетентности на II ступени.

Учащиеся с нарушением слуха сталкиваются с особыми трудностями в понимании, анализе и пересказе текстов, что связано с ограниченным языковым опытом, недостаточной сформированностью словарного запаса и трудностями в грамматическом оформлении связной речи. Для достижения адекватного уровня понимания содержания текста ребенку с нарушением слуха необходимо овладеть смыслом отдельных слов и значением фраз, научиться устанавливать связи между предложениями в тексте и его частями [1].

По мнению О. А. Красильниковой, формирование у учащихся с нарушением слуха умений работать с текстом требует использования специальных методических приемов, направленных на компенсацию ограниченного языкового

опыта. Автор подчеркивает [1], что понимание письменных текстов у таких учащихся затруднено из-за:

– недостаточно развитого фонематического слуха;
– ограниченного и искаженного словарного запаса;
– трудностей в грамматическом оформлении предложений;
– недостаточного уровня развития логического и абстрактного мышления.

Методика, предложенная О. А. Красильниковой, включает поэтапное обучение чтению и анализу текстов, использование наглядности и визуальных средств.

В работах С. Н. Феклистовой и О. П. Коляды отмечается, что текстовая компетентность развивается через системную работу с текстами различной сложности. Основные методические подходы включают [2]:

– поэтапный разбор текста (выделение главной мысли, ключевых слов, сюжетных линий);
– обучение связному пересказу с опорой на иллюстрации, схемы и модели;
– использование графических и конструктивных элементов для визуального структурирования текста.

Быкова Л. М. в своих работах уделяла особое внимание развитию связной речи учащихся с нарушением слуха в начальных классах [3]. Она подчеркивала необходимость систематической работы над формированием монологической и диалогической речи, использования наглядных пособий и опоры на визуальные средства обучения. В её исследованиях акцентируется внимание на постепенном усложнении речевых заданий и использовании различных видов работы с текстом, что способствует более глубокому пониманию и усвоению материала.

Зикеев А. Г. утверждал, что неслышащие учащиеся не могут самостоятельно, вне специального обучения, накапливать какой-либо словарь, даже в его искажённом виде [4]. В таких случаях обогащение лексического компонента основывается на использовании зрительного анализатора. Работа над текстом предусматривает осмысление его фактического содержания и отраженных логических связей между компонентами. На материале уроков и коррекционных занятий ведутся наблюдения, в ходе которых учащиеся осознают, что слова обозначают те или иные предметы и явления действительности, бывают близкими и противоположными по смыслу, могут быть употреблены в предложении, тексте в одном или нескольких значениях.

В связи с вышеперечисленными трудностями у учащихся с нарушением слуха, возникающих при работе над текстами, возникает необходимость в использовании специальных методов и средств обучения, способствующих развитию текстовых умений как базовых для формирования текстовой компетентности у данной категории учащихся.

Одним из эффективных средств является конструктивная картина. Ее использование позволяет усилить визуальную опору при работе с текстом, способствует структурированию содержания, развитию логического мышления и формированию связной речи. Применение конструктивных картин

в образовательном процессе может повысить уровень понимания текста, облегчить его анализ и помочь учащимся осознанно воспринимать содержание.

Конструктивная картина – это разновидность аппликации. Она включает фоновую основу, на которой учащийся с помощью деталей воссоздает изображение, соответствующее содержанию текста. Такая работа осуществляется на основе восприятия фраз из текста на слух, что требует от учащихся точного, адекватного восприятия речевой информации и ее осмысления. Работа с конструктивной картиной способствует структурированию содержания и визуализации текста.

Конструктивная картина имеет следующие преимущества:

– обеспечивает наглядное представление информации, что облегчает ее восприятие и понимание учащимися с нарушениями слуха;

– стимулирует учащихся к анализу, синтезу, сравнению и классификации информации, что способствует развитию их мыслительных навыков;

– дает возможность адаптации текстовой информации в соответствии с индивидуальными особенностями и потребностями каждого учащегося, что делает ее гибким и эффективным инструментом обучения;

– может быть использована многократно, что позволяет учащимся лучше усвоить учебный материал;

– использование визуализации делает информацию более запоминающейся и для учащихся с нарушением слуха;

– помогает выявить определенные дефициты в понимании текстовой информации.

Таким образом, конструктивная картина используется и как диагностический инструмент, и как вид наглядности в процессе формирования текстовых умений учащихся с нарушением слуха.

Работа с конструктивной картиной предполагает визуальное воссоздание содержания текста. Учащийся «оживляет» текст, располагая детали на фоновом изображении. Изменяя расположение элементов, учащийся может наглядно демонстрировать смысловые различия между отдельными грамматическими конструкциями, например, глаголами совершенного и несовершенного вида. Так, при работе с текстом «Богатый урожай» учитель предлагает ученику разграничить словосочетания "вырывает свёклу" и «вырвал свёклу». Действия учащегося с элементами конструктивной картины – передвижение объектов, изображающих свёклу и земледельца, – позволяют оценить степень понимания видовых различий глаголов.

Работа с текстом с использованием конструктивной картины включает в себя следующие виды работ: слухо-зрительное восприятие фраз текста по порядку и воспроизведение на конструктивной картине содержания каждого предложения, различение фраз текста на слухо-зрительной основе и воспроизведение фрагментов сюжета на конструктивной картине, вопросы по содержанию текста с опорой на восстановленную конструктивную картину.

Конструктивная картина является ценным инструментом для преодоления трудностей в понимании текста у учащихся с нарушениями слуха. Она позволяет визуализировать информацию, устанавливать связи между понятиями и событиями, и делать абстрактные идеи более конкретными и понятными. Использование конструктивной картины способствует развитию мыслительных навыков, улучшает запоминание информации и повышает мотивацию к обучению. Важно, чтобы учитель тщательно подбирал тексты и задания, учитывая индивидуальные особенности и потребности каждого ученика.

Таким образом, конструктивная картина является эффективным и универсальным средством развития навыков осмысленного восприятия, чтения и воспроизведения монологических текстов учащимися с нарушением слуха, которое можно использовать не только на коррекционных занятиях, но и при работе над текстами на уроках.

Список использованных источников

1. Красильникова, О. А. Обучение чтению школьников с нарушениями слуха : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / О. А. Красильникова. – М. : Академия, 2005. –272 с.

2. Феклистова, С. Н. Методика формирования текстовой компетентности у учащихся с нарушением слуха : учеб.-метод. пособие / С. Н. Феклистова, О. П. Коляда. – Минск : БГПУ, 2019. – 80 с.

3. Методика преподавания русского языка в школе глухих : учеб. для студ. пед. высш. учеб, заведений / Под ред. Л.М. Быковой. – М. : ВЛАДОС. – 2002. –78 с.

4. Зикеев, А. Г. Формирование и коррекция речевого развития учащихся начальных классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений на уроках развития речи : кн. для учителя-дефектолога / А. Г. Зикеев. – М. : ВЛАДОС, 2013. – 432 с.

УДК 376

КОГНИТИВНЫЕ БАРЬЕРЫ В ВОСПРИЯТИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.А. Кронштатова
Череповецкий государственный университет (Череповец)
Научный руководитель – О.Л. Леханова, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье представлены когнитивные барьеры, которые препятствуют полноценному восприятию и пониманию литературного текста детьми с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образования. На основе теоретических данных выделены основные трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся с различными нозологиями.

Ключевые слова: когнитивные процессы; восприятие; понимание; младший школьный возраст; дети с особыми образовательными потребностями.

COGNITIVE BARRIERS IN THE PERCEPTION OF LITERARY TEXT IN CHILDREN WITH DISABILITIES OF PRIMARY SCHOOL AGE IN INCLUSIVE EDUCATION

E. Kronshtatova

Abstract. The article presents cognitive barriers that hinder the full perception and understanding of literary text by children with disabilities of primary school age in inclusive education. Based on the theoretical data, the main difficulties faced by students with various nosologies are highlighted.

Keywords: cognitive processes; perception; understanding; primary school age; children with special educational needs.

Инклюзивное образование ориентировано на обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) вместе с нормотипичными сверстниками. Эффективность инклюзивного образования в значительной степени связана с адаптацией образовательной среды, учетом индивидуальных психофизиологических особенностей и образовательных потребностей каждого обучающегося. В условиях современной информационно насыщенной среды, характеризующейся активным внедрением информационных технологий и расширением поля средств массовой коммуникации, особую значимость приобретает способность детей к адекватному восприятию и пониманию поступающей информации. В школе работа с литературным текстом обеспечивает

значительный вклад в формирование речевых навыков, когнитивных функций, креативного мышления, эмоциональной сферы и нравственных установок.

Обучающиеся с ОВЗ имеют ряд общих закономерностей в развитии, которые характеризуются для всех нозологий, к ним можно отнести: неполное овладение навыками выделения центральной идеи произведения, установления логических взаимосвязей между структурными элементами текста, анализа композиционной организации и понимания содержания. Кроме того, у детей с ОВЗ отмечаются сложности в интерпретации образных средств языка, включая метафоры, аллегории и символы, а также в подборе адекватных языковых средств для вербализации собственных интерпретаций и выражения личного отношения к прочитанному. Наряду с этим, для обучающихся с различными нозологиями характерна недостаточная сформированность навыков анализа текста. Установление логических взаимосвязей между событиями и персонажами затруднено, а также трудности в воспроизведении и интерпретации прочитанного. Это свидетельствует о наличии общих проблем в процессах обработки текстовой информации и понимания ее глубинного смысла. На формирование перечисленных особенностей оказывают влияние когнитивные процессы.

Целью настоящей статьи является анализ когнитивных барьеров, возникающих при восприятии литературного текста у обучающихся с ОВЗ младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образовательного пространства. Разработка практических рекомендаций для педагогических работников, осуществляющих деятельность в данной образовательной среде.

Разберем когнитивные барьеры у разных нозологических групп.

Когнитивные процессы детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) глубоко изучали Т. А. Власова, К. С. Лебединская М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева и другие. В результате можно определить, что у обучающихся с ЗПР неустойчивое внимание, быстрая истощаемость и трудности с концентрацией на длительное время. В результате им трудно воспринимать тексты большого объема. Дети легко отвлекаются на посторонние раздражители, как внешние (шум, движение), так и внутренние (мысли, переживания) в результате на восприятие текста им трудно сконцентрироваться. К особенностям внимания обучающихся с ЗПР можем отнести – неспособность удерживать в поле зрения большое количество информации одновременно. Трудности в восприятии и понимании текста зависят и от памяти. Объем памяти у обучающихся с ЗПР снижен, им трудно запомнить и удержать большое количество информации. В результате большинство детей с ЗПР запоминают или начало рассказа или его конец. Также мы можем выделить замедленность процессов запоминания и воспроизведения, необходимость большего времени для усвоения и извлечения информации из памяти. Трудности формирования процессов анализа и синтеза свидетельствуют о недостаточном развитии мышления. Детям с ЗПР трудно выделить существенные признаки, установить причинно-следственные связи, обобщить и классифицировать информацию. У многих обучающихся младшего школьного возраста с ЗПР приоритетным является наглядно-образное мышление. Также отмечается низкая критичность мышления, выражающаяся в неспособности

оценивать достоверность информации и выявлять противоречия. Таким образом, для обучающихся с ЗПР характерны специфические особенности когнитивной сферы, оказывающие существенное влияние на процесс восприятия текстовой информации.

Особенности познавательной деятельности обучающихся с нарушением слуха были рассмотрены в трудах Л. В. Занкова, И. М. Соловьёва, Ж. И. Шиф и другие. Искажено восприятие звуков речи, что приводит к различению или полному отсутствию определенных фонем. Снижено слуховое внимание, проявляющимся в трудностях концентрации на звуковой информации. Отмечается быстрая утомляемость, возникающая из-за значительных усилий, затрачиваемых на восприятие речи. Объем вербальной памяти снижен, это приводит к трудностям запоминания и воспроизведения речевой информации. Мышление характеризуется трудностями в формировании понятий, которые обусловлены ограниченным опытом восприятия звуковой информации. Снижено вербально-логического мышление, что проявляется в сложностях понимания логических связей, выраженных в устной речи. Речь отличается ограниченным словарным запасом, являющимся следствием недостаточного опыта восприятия и понимания устной речи. Нарушения грамматического строя, связанны с трудностями восприятия и воспроизведения грамматических конструкций. Неправильное произношение звуков речи может оказывать негативное влияние на понимание речи окружающими. Следует отметить, что особенности развития познавательной деятельности обучающихся с нарушением слуха во многом зависят от возраста начала слуховой депривации, степени потери слуха, своевременности и адекватности коррекционно-педагогической работы.

Когнитивные процессы детей с нарушениями зрения изучали М. И. Земцова, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева и другие. Отмечаются трудности с восприятием пространства. Внимание снижено из-за повышенной утомляемости глаз и трудностей фокусировки. Обучающиеся демонстрируют затруднения в запоминании зрительных образов, характерно недостаточное осмысление запоминаемого материала. Трудности классификации, сравнения, анализа и синтеза, связанные с нечетко воспринимаемыми качествами объектов, трудностями дифференцирования существенных и несущественных качеств, приводят к недостаточности логической памяти. Мышление, развивающееся в условиях зрительной депривации, имеет своеобразие и характеризуется более низким по сравнению с нормально видящими сверстниками уровнем сформированности умственных действий, операций (их формирование происходит медленнее и с большими трудностями); понятий, которые носят формальный характер и без реального чувственного образа, понимаются очень узко, только в контексте усвоенного или понимаются совсем неверно. Важно отметить, что развитие познавательной деятельности у детей с нарушением зрения зависит от возраста наступления зрительной депривации, степени потери зрения, своевременности начала и адекватности тифлопедагогической коррекции.

Познавательную деятельность обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) исследовали Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и другие.

Для обучающихся с ТНР характерны специфические особенности внимания, проявляющиеся в неустойчивости, трудностях переключения и преобладании непроизвольной формы внимания. Низкий уровень сформированности произвольного внимания оказывает негативное воздействие на все компоненты деятельности. Инструкции воспринимаются неточно и фрагментарно, что, в свою очередь, затрудняет планирование действий. Выполнение заданий сопровождается ошибками, которые не всегда осознаются и корригируются детьми самостоятельно, что свидетельствует о нарушении контроля за процессом выполнения задания. Память характеризуется сниженным объемом, особенно трудностями запоминания последовательностей и удержания в памяти речевой информации. Процессы мышления затрудняют аналитико-синтетическую деятельность. Наблюдаются трудности установления причинно-следственных связей, а также снижение обобщающей функции и вербально-логического мышления. Отмечаются сложности в понимании логико-грамматических конструкций, а также в оперировании абстрактными понятиями. Речевая деятельность оказывает существенное влияние на все когнитивные процессы. Ограниченный словарный запас, аграмматизмы, трудности звукопроизношения и нарушения связной речи затрудняют понимание литературных текстов. Кроме того, важно учитывать, что особенности познавательной деятельности у детей с общим недоразвитием речи варьируются в зависимости от уровня речевого развития, тяжести речевых нарушений и наличия сопутствующих нарушений.

Обобщая всю информацию, можно прийти к выводу, что нарушенные познавательные процессы у детей с ОВЗ с различными нарушениями развития. Когнитивные барьеры затрагивают процессы внимания, памяти, мышления и речи, затрудняя обработку, анализ и интерпретацию текстовой информации. Недостаточная устойчивость внимания, сниженный объем памяти, трудности с анализом и синтезом информации, ограниченный словарный запас, а также сложности в понимании абстрактных понятий и логических связей являются общими проблемами, с которыми сталкиваются обучающиеся с ОВЗ при работе с текстом. Успешное преодоление этих барьеров требует комплексного подхода, включающего индивидуализацию обучения, использование специальных методов и приемов, направленных на развитие когнитивных функций и компенсацию нарушений, а также создание адаптивной образовательной среды, учитывающей особенности каждого обучающегося.

Список использованных источников

1. Немов, Р. С. Психология. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – М. : Владос, 2003. – 688 с. – Кн. 1.
2. Семаго, Н. Я. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М. : АРКТИ, 2000. – 208 с
3. Специальная педагогика : учебник для студ. учрежд. высш. проф. образов. / Н. М. Назарова, Л. И. Аксенова, Т. Г. Богданова, С. А. Морозов ; под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Академия, 2013. – 384 с.

УДК 376. 42

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С.Г. Кузнецова
Московский педагогический государственный университет (Москва)
Научный руководитель – В.В. Ткачева, доктор психол. наук, профессор

Аннотация. В статье представлены результаты исследования речемыслительной деятельности младших школьников с нарушением интеллекта. Определены этапы коррекционно-развивающей работы по формированию и развитию речемыслительной деятельности.

Ключевые слова: речемыслительная деятельность; обучающиеся с нарушением интеллекта.

DEVELOPMENT OF SPEECH-THINKING ACTIVITY OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES OF PRIMARY SCHOOL AGE

S. Kuznetsova

Abstract. The article presents the results of a study of the speech-thinking activity of younger schoolchildren with intellectual disabilities. The stages of correctional and developmental work on the formation and development of speech-thinking activity are determined.

Keywords: speech-thinking activity; students with intellectual disabilities.

Речемыслительная деятельность – это целенаправленный, мотивированный, предметный процесс передачи или восприятия мысли, опосредствованный речью, в процессе общения. Речь и мышление имеют разные генетические корни и развиваются по различным линиям и независимо друг от друга. В дальнейшем линии развития мышления и речи, шедшие раздельно, совпадают и возникает речемыслительная деятельность [3].

В отечественной дефектологической науке проблемами речемыслительной деятельности, формированием психологического базиса чтения у данной категории лиц занимались многие выдающиеся ученые и практики (А. К. Аксёнова, И. М. Бгажнокова, В. В. Воронкова, Н. Г. Галунчикова, М. Ф. Гнездилов, А. И. Граборов, С. Д. Забрамная, Л. В. Занков, С. В. Комарова, Р. И. Лалаева, Е. А. Стребелева, В. В. Ткачева, М. И. Шишкова и др.)

Наше исследование проводилось на базе образовательного комплекса «Юго-Запад» г. Москвы. В нем приняли участие 10 обучающихся 1 класса с нарушением интеллекта. У обучающихся с нарушением интеллекта речемыслительная

деятельность затруднена, они с трудом воспринимают и передают информацию, часто испытывают затруднения в выражении своих мыслей, чувств и ощущений.

Уровень развития речемыслительной деятельности у учащихся разный. В 1 классе было выявлено, что у 60 % школьников он низкий, а у 40 % – средний; следовательно, при проведении коррекционной работы по развитию данного процесса у детей необходимо применять индивидуальный и дифференцированный подход.

Коррекционная работа по развитию речемыслительной деятельности у младших школьников с нарушением интеллекта включает следующие задачи:

1) развитие мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация);
2) формирование умения рассуждать;
3) раскрывать причинно-следственные связи в окружающей среде.

Коррекционная работа по формированию, развитию и коррекции речемыслительной деятельности включает 3 этапа.

1. Коррекция и развитие мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение и обобщение).
2. Развитие собственного высказывания и речевой активности. Для данного этапа характерно использование полученных знаний в собственной речи, накопление речевого опыта.
3. Заключительный этап включает в себя работу по систематизации и практической отработке собственных выражений.

Задача первого этапа – формирование, развитие и коррекция мыслительных операций младших школьников с нарушением интеллекта. В него включены задания на уточнение представлений обучающихся, а также задания на развитие и коррекцию мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации. На данном этапе происходит работа по развитию понимания обращенной речи к учащимся и стимуляции собственного высказывания.

На первом этапе необходимо сформировать и развивать элементы логического мышления. Предлагаются задания, в которых ребенок должен попробовать самостоятельно установить логические связи и объяснить свои действия с помощью речевого высказывания. Например, «Почему шарик не упал?»; «Угости куклу чаем»; «Полей цветок» [5].

При формировании причинно-следственной связи используются упражнения, направленные на определение причины нарушенного привычного хода события, устранения нарушения этого хода. С помощью представленных заданий формируется взаимосвязь между действием и словом, а также происходит формирование и развитие речемыслительных операций.

Необходимо также формировать у учащихся с нарушением интеллекта навыки, связанные с пониманием явлений и установлением причинно-следственных зависимостей. Например, задания на рассмотрение сюжетов иллюстраций и беседа по этим иллюстрациям. Учащиеся стараются самостоятельно установить причинно-следственные зависимости, изображенные на иллюстрации.

Следующие задания направлены на формирование умений определять последовательность событий по серии сюжетных картинок. Представленные задания направлены на формирование и развитие процессов сравнения, обобщения и умозаключения.

При формировании предпосылок развития речемыслительной деятельности можно предложить задания на формирование соотношений между словом и образом. Например, «найди предмет по описанию». Учащиеся учатся воспринимать информацию о предмете и выделять существенные признаки.

В основе первого этапа важная роль принадлежит предметно-практической деятельности, благодаря которой у ребенка формируется последовательность выполнения действий, которую он может изложить в устной речи. При окончании работы дефектолог спрашивает у учащегося: «Что ты сделал в начале?», «Что ты сделал потом?», «Что ты сделал в конце?». Таким образом мы учим учащихся последовательно излагать свои действия, мысли. При затруднениях в устном описании своих действий учащемуся следует предоставить наглядную опору. Благодаря таким приемам мы формируем и развиваем у ребенка последовательность изложения мыслей.

Таким образом, на первом этапе работы мы формируем, развиваем и корригируем мыслительные операции. На этом этапе также происходит начальное развитие речемыслительной деятельности, посредством выстраивания словесно-логических высказываний происходит развитие элементов суждения и умозаключения.

Второй этап – развитие собственного высказывания и речевой активности. На втором этапе необходимо формировать начальные навыки собственного высказывания, которые базируются на уже имеющихся у младших школьников знаниях и представлениях об окружающем, а также обогащать словарный запас учащихся.

У детей с нарушением интеллекта нарушена лексико-грамматическая сторона речи, поэтому на занятиях можно предлагать упражнения, направленные на грамматически верное употребление слов. Например, «Один-много», «подбери пару слов», «закончи предложение». Необходимо продолжать корригировать и развивать словесно-логическое мышление, поэтому предлагаются задания на сравнение и описание предметов: «Опиши предмет», «сравни предмет», «нелепицы». Во время выполнения упражнений и заданий дефектолог должен обращать внимание на то, чтобы учащийся говорил полным ответом.

В процессе развития собственного высказывания учащихся особое место занимают упражнения на рассмотрение картин с сюжетом и последовательности событий на серии сюжетных картинок. Учащиеся пробуют самостоятельно составлять рассказ. При затруднении дефектолог осуществляет разные виды помощи.

Таким образом, второй этап направлен на дальнейшее развитие мыслительных операций и на развитие речевой деятельности.

Третий этап – заключительный, который направлен на работу по систематизации и практической отработке речевых высказываний.

На третьем этапе можно предлагать учащимся следующие задания: «сочиняем предложения», «продолжи стихи», «закончи рассказ», «сочиняем рассказ».

Проведение коррекционно-развивающей работы с применением педагогических приемов показало положительную динамику развития речемыслительной деятельности у обучающихся с нарушением интеллекта. Достаточного уровня развития речемыслительной деятельности установлено не было, но 10 % учащихся демонстрируют уровень выше среднего, у 50 % учащихся уровень средний, а низкий уровень остается у 40 % учащихся.

Качественные результаты по формированию речемыслительной деятельности [4]:

– сформированность и овладение элементами мыслительной деятельности;
– выстраивание речевого обобщения по выполненной работе при наглядной опоре;
– сформированность предпосылок установления причинно-следственных связей;
– развитие навыков самостоятельного составления предложений и небольших рассказов по сюжетной картине;
– развитие связной речи;
– умение строить небольшой по объему логический верный рассказ по серии сюжетных картин;
– умение устанавливать простые причинно-следственные отношения между объектами.

Развитие речемыслительной деятельности происходит на протяжении всего обучения, так как для учащихся с нарушением интеллекта это достаточно сложный вид деятельности. У младших школьников разный уровень интеллектуального развития. Поэтому время работы на каждом этапе по развитию речемыслительной деятельности у разных учащихся будет отличаться.

Список использованных источников

1. Аржанухина, Е. К. Развитие речемыслительных операций у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью средствами предметно-практической деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Аржинухина Елена Кимовна ; Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 2010. – 171 л.

2. Ворошилова, Е. Л. Методы и приемы формирования речемыслительной деятельности детей с нарушениями речи (на материале смысловой стороны речи) : метод. пособие для специалистов / Е. Л. Ворошилова – М. : ФГБНУ «ИКП РАО», 2022. – 37 с.

3. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.

4. Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : приказ Министерства просвещения РФ от 24

нояб. 2022 г. № 1026 (с измен. и доп. от 17 июля 2024 г.). – URL: https://base.garant.ru/406065157 (дата обращения: 19.03.2025).

5. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии : кн. для пед.-дефектолога / Е. А. Стребелева. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 180 с.

6. Ткачева, В. В. Особенности психологического базиса чтения умственно отсталых школьников со сложными нарушениями развития : моногр. / В. В. Ткачева, И. А. Каткова. – М. : ИНФРА-М, 2021. – 217 с.

УДК 376.37

ДЕФИЦИТ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ДОЧИСЛОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДИСКАЛЬКУЛИИ У ДЕТЕЙ

В.С. Левковец, В.С. Мойса
Мозырский государственный педагогический университет
имени И.П. Шамякина (Мозырь)
Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматривается роль дочисловых количественных представлений в овладении детьми арифметическими навыками. Проанализированы исследования особенностей количественных представлений у детей с нарушениями речи и с трудностями в обучении в дочисловой деятельности. Акцентируется внимание на необходимости раннего выявления факторов риска возникновения дискалькулии у детей, профилактической коррекционно-развивающей работы с детьми группы риска.

Ключевые слова: дискалькулия; количественные представления; нарушение счета.

LACK OF QUANTITATIVECONCEPTSINPRE-NUMERICAL ACTIVITYAS A RISKFACTOR FOR DYSCALCULIA IN CHILDREN

V. Levkovets, V. Moisa

Abstract. The article examines the role of pre-numerical quantitative representations in children's acquisition of arithmetic skills. Studies of the features of quantitative representations in children with speech disorders and learning difficulties in pre-numerical activities are analyzed. Attention is focused on the need for early detection of risk factors for the development of dyscalculia in children, preventive correctional and developmental work with children at risk.

Keywords: dyscalculia; quantitative concepts; impairment of counting skills.

Для развития познавательной сферы детей особое значение имеет овладение ими математическими представлениями. Успешное овладение числовыми представлениями и счетными операциями детьми в дошкольном возрасте – это один из компонентов их успешной школьной адаптации. В ряде случаев неуспеваемость по математике объясняется специфическим расстройством арифметических навыков, что приводит к дискалькулии, которая рассматривается как специфическое нарушение в овладении счетными операциями, обнаруживаемое на начальной стадии обучения счету (А. Гермаковска, Р. И. Лалаева, С. Ю. Кондратьева и др.). По данным 2022 года в Республике Беларусь у 94 обучающихся от 7 до 17 лет зафиксирована дискалькулия.

Процесс формирования представлений о количестве и способах действий с количеством в счетной и вычислительной деятельности представляет собой сложный путь усвоения и обобщения представлений о количестве и логической связи понятий в дочисловой, счетной и вычислительной деятельности, различных форм выражения понятий и действий (материальной, материализованной, внешнеречевой, символической) и знаково-символических средств [6]. Изучение детьми дошкольного возраста количества и количественных отношений происходит первоначально в наглядно-действенной форме в процессе предметной деятельности. В раннем возрасте у детей накапливаются понятия о совокупностях из однородных предметов («Три кубика»). Эти первые представления обобщаются, отражаясь сначала в пассивной речи детей, овладевающих несколькими практическими действиями, которые направлены на понимание численности множества предметов, затем в активной речи.

Дискалькулия имеет широкий спектр проявлений. В МКБ-10 указано, что специфическое расстройство арифметических навыков включает специфическое нарушение навыков счета, дефект касается основных арифметических (вычислительных) навыков сложения, вычитания, умножения и деления [3]. По мнению С. Ю. Кондратьевой при данном расстройстве наблюдается нарушение всей математической деятельности. В связи с этим автор предлагает определять дискалькулию как частичное нарушение счетной деятельности, проявляющееся в стойких, повторяющихся математических ошибках, обусловленных недостаточной сформированностью, с одной стороны, процессов приема и переработки сенсомоторной информации и, с другой, «математической речи», приводящей к снижению уровня культуры познания математики [2]. В исследовании Н. С. Цырулик описана структура нарушения в овладении количественными представлениями детьми с трудностями в обучении: 1) дефицит количественных представлений; 2) ограничения в изменении способа действий с количеством при переходе к вычислительной деятельности; 3) ограничения в изменении формы выполнения действия с количеством (недостаточная освоенность, обобщенность, самостоятельность выполнения действий пересчитывания, присчитывания, отсчитывания в их более ранних формах – материальной, материализованной, внешнеречевой и недостаточная связь различных форм выполнения действия) [6].

В психолого-педагогических исследованиях (К. Барт, С. Ю. Кондратьева, А. М. Леушина, Н. А. Менчинская, Н. Г. Салмина, Н. С. Цырулик и др.) в качестве группы риска в I классе рассматриваются дети, у которых к концу первого года обучения наблюдаются следующие проявления математических трудностей: трудности в понимании количественных отношений; в овладении счетом; в понимании количественного значения числа и не усвоен состав чисел в пределах 10, непонятен количественный их разбор; неузнавание на глаз небольших количеств; смешение количественных и порядковых числительных; недостаточное понимание смысла арифметических действий; счет является единственным способом нахождения результата арифметических действий; учащение ошибок

в вычислениях и низкий темп вычислений; смешение цифр (недостатки символьного понимания); неприязнь к математике.

В современных исследованиях (B. Butterworth, K. Krajewski и др.) установлено, что специфическим фактором, который становится причиной дискалькулии, является нарушение способности к оценке количества и оперирования количеством в дочисловой деятельности.

Кондратьева С. Ю., исследуя предрасположенность к дискалькулии у детей с тяжелыми нарушениями речи, задержкой психического развития и нормальным речевым развитием, выявила, что 20 % детей с нормальным речевым развитием, более 50 % детей с задержкой психического развития и чуть менее 50 % с тяжелыми нарушениями речи предрасположены к дискалькулии. Это подтверждают и исследования Е. А. Афанасьевой, А. Гермаковска, О. В. Степковой.

В работе Н. С. Цырулик была исследована категория обучающихся I и II классов с трудностями в обучении. Автор отмечает, что у большинства первоклассников, обследованных в первом полугодии, исходный этап развития количественных представлений в дочисловой деятельности не сформирован в той мере, чтобы выступить смысловой опорой отвлеченных математических понятий и действий, что позволяет прогнозировать у этих обучающихся вероятность арифметических трудностей. Для обучающихся I и II классов на этапе завершения учебного года общими были следующие особенности владения представлениями о количестве и способах действий с количеством в дочисловой деятельности: недостаточная сформированность практических способов сравнения, образования и преобразования множеств по количественному признаку; количественный признак недостаточно абстрагирован от качественных признаков и не является объектом действия; трудности установления количественных отношений между предметными множествами в ходе их сравнения и образования; нечеткое усвоение действий, изменяющих количество, и связи между способом изменения количества объектов во множестве и характером его количественного изменения; трудности установления неизменности количества при изменении внешних признаков множества (пространственного расположения элементов) [5; 6].

Используя тот же блок диагностических заданий по оценке состояния представлений о количестве и способах действий с ним в дочисловой деятельности у детей, О. А. Науменко, Д. В. Петух провели изучение сформированности количественных представлений у воспитанников с общим недоразвитием речи. Наибольшие сложности у детей с системными нарушениями речи, по данным исследователей, отмечены при различении групп предметов по качественным признакам и группировке предметов, при сравнении двух групп предметов и установлении количественных отношений между ними, установлении сохранения количества при изменении внешних признаков множества путем изменения пространственного расположения. Это позволило авторам выявить характерные для испытуемых особенности количественных представлений в дочисловой деятельности: недостаточное владение математическим словарем; недостаточное выделение количественного признака как самостоятельного и его абстрагирование от качественных признаков; непонимание количественных

отношений между предметными множествами в ходе их сравнения и образования; недостаточное владение практическими способами изменения количества и трудности установления зависимости между выполненными действиями над множествами и количественными изменениями; несогласованность речевого и двигательного компонентов математической деятельности [4].

Для наиболее эффективной коррекционной работы по профилактике и коррекции дискалькулии важно своевременное выявление проявлений стойких трудности в овладении детьми математическим опытом на этапе дошкольного образования, понимание механизмов, вызывающих у детей трудности в овладении математическими умениями. Для организации профилактической работы необходимо выявление факторов риска возникновения дискалькулии у детей дошкольного возраста, среди которых несформированность дочисловых количественных представлений, элементарных счетных навыков, временных, пространственных и величинных представлений.

Список использованных источников

1. Барт, К. Трудности в обучении: раннее предупреждение : учеб. пособие / К. Барт ; пер. с нем. Н. А. Горловой, А. А. Михлина ; науч. ред. рус. текста Н. М. Назарова. – М. : Академия, 2006. – 208 с.

2. Кондратьева, С. Ю. Вопросы профилактики и коррекции дискалькулии у детей с тяжелыми нарушениями речи / С. Ю. Кондратьева // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – URL: https://goo.su/BRuD (дата обращения: 29.01.2025).

3. Международная классификация болезней 10-го пересмотра. – URL: https://mkb-10.com (дата обращения: 07.01.2025).

4. Науменко, О. А. Специфика развития элементарных математических представлений у детей с тяжелыми нарушениями речи как фактор риска возникновения дискалькулии / О. А. Науменко, Д. В. Петух // Белорус. гос. пед. ун-т. – URL: https: //elib.bspu.by/bitstream/doc/57767/1/2022-obrazovanie-lic-s-osobymi-obrazovatelnymi-potrebnostyami_0204-0208.pdf (дата обращения: 03.02.2025).

5. Цырулик, Н. С. Изучение дочисловых количественных представлений у детей в деятельности учителя-дефектолога по профилактике дискалькулии / Н. С. Цырулик // Спецыяльная адукацыя. – 2020. – № 2. – С. 34−41.

6. Цырулик, Н. С. Профилактика и коррекция дискалькулии : учеб.-метод. пособие / Н. С. Цырулик. – Минск : Народная асвета, 2023. – 175 с.

УДК [376:316.612]-053.4-056.264

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕНИЯ И МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ГРУППАХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

М.Т. Лефтерова
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Н.В. Дроздова, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматриваются методы изучения и особенности общения и межличностного взаимодействия детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Анализируются результаты анкетирования родителей по проблеме общения и межличностного взаимодействия детей с общим недоразвитием речи в группах интегрированного обучения и воспитания.

Ключевые слова: общение; межличностное взаимодействие; дети дошкольного возраста; общее недоразвитие речи; методы изучения общения и межличностного взаимодействия.

ON THE PROBLEM OF STUDYING COMMUNICATION AND INTERPERSONAL INTERACTION OF CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN GROUPS OF INTEGRATED LEARNING AND UPBRINGING

M. Lefterova

Abstract. The article discusses the methods of studying and features of communication and interpersonal interaction of preschool children with general speech underdevelopment. The results of a survey of parents on the problem of communication and interpersonal interaction of children with general speech underdevelopment in integrated learning and upbringing groups are analyzed.

Keywords: communication; interpersonal interaction; preschool children; general speech underdevelopment; methods of studying communication and interpersonal interaction.

Проблема межличностного взаимодействия является одной из наиболее сложных, противоречивых проблем в психологии, имеет многоаспектный характер и рассматривается во взаимодействии с общением в области гуманитарных наук. Дети дошкольного возраста в процессе освоения элементарных навыков общения занимают определенное место среди своих сверстников. Однако, для воспитанников с нарушениями речи (в том числе с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) характерны трудности в организации собственного речевого поведения, что приводит к снижению уровня потребности в общении, несформированности форм коммуникации (диалогической и монологической

речи), а также к нарушению межличностного взаимодействия с другими детьми (Ю. Ф. Гаркуша, В. В. Коржевина, О. С. Павлова, О. А. Слинько, Л. Г. Соловьёва, Е. Г. Федосеева и др.).

Среди объективных методов изучения общения и межличностного взаимодействия детей дошкольного возраста с ОНР, наиболее популярными являются: социометрия, метод наблюдения, анкетирование. Методы социометрии («Два домика», «Капитан корабля», «Метод вербальных выборов») применяются в исследованиях многими учеными (Ю. Ф. Гаркуша, В. В. Коржевина, О. А. Слинько и др.). Данный метод выявляет положение детей в группе (степень их популярности и отверженности), позволяет выявить взаимные (либо не взаимные) избирательные предпочтения детей. В данных методиках ребенок в воображаемых ситуациях осуществляет выбор предпочитаемых и не предпочитаемых членов своей группы.

Метод наблюдения не менее распространен в исследования ученых (Л. Г. Соловьева, Е. Ю. Фирсанова, И. А. Чистоградова и др.) является незаменимым при первичной ориентировке в реальных детских отношениях. Он позволяет описать конкретную картину взаимодействия детей, дает много живых, интересных фактов, отражающих жизнь ребенка в естественных для него условиях. При наблюдении необходимо обращать внимание на такие показатели, как инициативность и чувствительность к воздействиям сверстника, преобладающий эмоциональный фон

Метод анкетирования – психологический вербально-коммуникативный метод, в котором в качестве средства для сбора сведений от респондента используется специально оформленный список вопросов – анкета. Данный метод популярен, так как имеет ряд преимуществ: результаты анкетирования более доступны для математической обработки, за короткий промежуток времени можно опросить большое количество людей с опытом наблюдения; это наиболее оперативный метод для сбора первичной информации.

Изучение межличностных отношений в группе детей с нарушениями речи дошкольного возраста, проведенное О. А. Слинько, показывает, что хотя в ней и действуют социально-психологические закономерности, присущие для детей с нормой речевого развития и их сверстников с речевыми нарушениями, тем не менее, на межличностные отношения детей в большей степени влияет именно – выраженность проявления речевого нарушения и несформированность средств общения. Из-за особенностей речи происходит своеобразное развитие личности ребенка, что в дошкольном возрасте имеет определяющее значение, так как в результате этого не только снижается потребность в общении, но и возникает препятствие в развитии игровой (коллективной) и познавательной видах деятельности.

Валявко С. М. приходит к выводу, что «дети с ОНР с высокой мотивацией заинтересованы в процессе коррекции нарушенной речи и его результате, осознают свое нарушение речи, у них выражено желание исправить речевое нарушение как можно быстрее. Они настойчивы в преодолении трудностей, положительно настроены на занятие, испытывают потребность в лидировании. Это деятельные, инициативные, эмоционально стабильные дети. Напротив, дети дошкольного

возраста с ОНР со слабой мотивацией, в меньшей степени осознают свое нарушение, речевая коммуникация не является лично значимой, эмоциональный статус можно охарактеризовать как нестабильный, проявляют речевой негативизм, избирательность в общении, дети склонны к невротическим реакциям» [1, с.13, 14].

По данным О. Е. Грибовой у детей с нарушением речи смещаются цели коммуникации, в связи с чем выделяются особенности их общения, такие как: «неумение обращаться с просьбами (инициативная цель диалога − обращение за помощью, подменяется общей целью − сообщением о потребности); игнорирование собеседника, таким детям важно не рассказать, а высказаться; дети не считают себя участниками коммуникативной ситуации до тех пор, пока каждый не получит прямого указания; диалог с детьми с ОНР распадается, превращается в форматизированную вопросно − ответную беседу; при общении друг с другом преобладает активность одного из партнеров, при этом инициативные высказывания не стимулируют собеседника к общению» [3, с. 14].

Гаркуша Ю. Ф., Коржевина В. В. подчеркивают, что «отклонения в развитии речи отрицательно влияют на психическое развитие ребёнка, затрудняют общение с окружающими, задерживают формирование полноценной личности. Вследствие несовершенства коммуникативных навыков, не в полной мере обеспечивается развитие общения и, следовательно, возможны затруднения в речемыслительной и познавательной деятельности» [2, с. 98].

Соловьева Л. Г. делает вывод о взаимообусловленности речевых и коммуникативных умений. По данным автора, «коммуникативная некомпетентность детей с ОНР выражается в снижении потребности в общении, незаинтересованности в контакте, неумении ориентироваться в ситуации общения, проявлении негативизма» [5, с. 39]. Исследование И. С. Кривояз показывает, что «существует взаимообусловленность речевых и коммуникативных умений, наличие жесткой прямой корреляции между уровнем развития языковой и коммуникативной компетенции» [4, с. 24].

Не смотря на множество проведенных исследований по проблеме общения и межличностного взаимодействия детей дошкольного возраста с ОНР, в литературе недостаточно полной и обобщенной информации о проблеме общения и межличностном взаимодействия детей старшего дошкольного возраста в группах интегрированного обучения и воспитания. Данная проблема требует дополнительного изучения.

В связи с чем, было проведено анкетирование родителей в группах интегрированного обучения и воспитания по проблеме общения и межличностного взаимодействия детей с ОНР. Проанализировав анкеты родителей, отметим, что: большинство родителей (63 %) обеспокоены речью своих детей; анкетируемые (85,2 %) уверены в том, что речь влияет на уровень общения и межличностного взаимодействия детей с ОНР; наибольшее беспокойство в речи детей вызывает то, что ребенок неправильно произносит звуки (55,6 %).

Анализ анкеты показывает: меньшая часть воспитанников проводит дома время с детьми (40,7 %), остальные (59,3 %) проводят время либо со взрослыми, либо играют в одиночестве; предпочитаемыми занятиями для детей являются игры

(55,6 %) и просмотр мультфильмов (22,2 %). Дети чаще занимаются творческими играми, играми с конструктором, с куклами, машинками (71,4 %).

Особая роль в процессе взаимодействия родителей и педагогических работников отведена воспитателям дошкольного образования. Респонденты (92,6 %) по вопросам обучения, воспитания, развития ребенка предпочитают взаимодействовать с воспитателями дошкольного образования, получать информацию по вопросам общения, коммуникации, межличностного взаимодействия из бесед с ними (66,7 %). Отношения детей с педагогическими работниками считают доверительными 81,5 % респондентов.

Из вышеизложенного следует, что в дошкольном возрасте наибольшая часть детей с ОНР проявляют и видят себя в творческих играх (игры с конструктором, театральные игры, игры с куклами, машинками), которые предполагают ограниченное взаимодействие со сверстниками, не требуют соблюдение правил, не нуждаются в проявлении лидерских качеств. Со стороны родителей есть запрос на высококвалифицированного педагогического работника, способного оказать необходимую помощь и поддержку в развитии коммуникативных и когнитивных способностей детей в группах интегрированного обучения и воспитания. Родители признают проблему общения и межличностного взаимодействия детей с ОНР в вышеуказанных группах и готовы взаимодействовать.

Таким образом, необходимо объединить усилия педагогических работников и родителей в процессе формирования общения и межличностного взаимодействия детей с ОНР в группах интегрированного обучения и воспитания.

Список использованных источников

1. Валявко, С. М. Особенности мотивации старших дошкольников с общим недоразвитием речи : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.10 / Валявко Светлана Михайловна ; Моск. гор. пед. ун-т. – М., 2006. – 24 с.

2. Гаркуша, Ю. Ф. Особенности общения детей с недоразвитием речи / Ю. Ф. Гаркуша, В. В. Коржевина // Ребенок. Выявление отклонений в развитии речи и их преодоление ; под общ. ред. Ю. Ф. Гаркуши. – М. : МОДЭК, 2001. – 256 с.

3. Грибова, О. Е. Проблемы реализации коммуникативного подхода в обучении детей с тяжелой речевой патологией / О. Е. Грибова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 2. – С. 12–18.

4. Кривояз, И. С. Психолого-педагогическое изучение детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и некоторые аспекты коррекционной работы с ними / И. С. Кривояз // Дефектология. – 2005 – № 6. – С. 23–25.

5. Соловьева, Л. Г. Диалогическое взаимодействие дошкольников с речевыми нарушениями / Л. Г. Соловьева // Дефектология. – 2007. – № 4. – С. 37–45.

УДК 376

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

К.Э. Лободина
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (Волгоград)
Научный руководитель – В.В.Семенова, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматривается роль моделирования как эффективного средства предупреждения аграмматической дисграфии у первоклассников с общим недоразвитием речи. Описаны особенности формирования грамматического строя речи у детей с ОНР. Представлены методы и приемы моделирования, способствующие развитию навыков правильного письма. Даны рекомендации по использованию моделирования в коррекционной работе.

Ключевые слова: моделирование; аграмматическая дисграфия; первоклассники; общее недоразвитие речи; коррекционная работа.

MODELING AS A MEANS OF PREVENTING AGRAMMATIC DYSGRAPHIA IN FIRST-GRADE STUDENTS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

K. Lobodina

Abstract. The article examines the role of modeling as an effective means of preventing agrammatic dysgraphia in first-grade students with general speech underdevelopment. The features of the formation of grammatical structure in children with speech disorders are described. Methods and techniques of modeling that contribute to the development of correct writing skills are presented. Recommendations for the use of modeling in corrective work are provided.

Keywords: modeling; agrammatic dysgraphia; first-grade students; general speech underdevelopment; corrective work.

Одной из актуальных проблем современной логопедии является аграмматическая дисграфия – нарушение процесса письма, связанное с несформированностью грамматического строя речи. Особенно остро эта проблема проявляется у детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР), для которых характерны затруднения в освоении морфологических и синтаксических норм языка. Несформированность грамматических структур речи у таких детей приводит к стойким ошибкам на письме, что, в свою очередь, затрудняет успешное

усвоение школьной программы и негативно сказывается на развитии письменной коммуникации.

Одним из эффективных средств предупреждения аграмматической дисграфии является моделирование, которое способствует формированию у младших школьников представлений о грамматических связях и правилах построения предложений. Использование схем, опорных таблиц, графических моделей помогает детям осознать структуру слов, словосочетаний и предложений, развивает их способность анализировать и корректировать письменные ошибки. Кроме того, моделирование делает процесс обучения более наглядным и доступным, что особенно важно для детей с речевыми нарушениями.

Целью данного исследования является обоснование использования моделирования как эффективного средства предупреждения аграмматической дисграфии у первоклассников с ОНР, а также рассмотрение конкретных методов и приемов, способствующих развитию грамматических навыков и правильного письма у данной категории детей.

Аграмматическая дисграфия – это специфическое нарушение письменной речи, связанное с несформированностью грамматического строя языка. Данный вид дисграфии проявляется в ошибках, связанных с употреблением грамматических форм слов, согласованием и управлением в словосочетаниях и предложениях. Основными причинами аграмматической дисграфии являются недостаточность развития языкового анализа и синтеза, несформированность морфологических и синтаксических обобщений, а также ограниченный словарный запас. У детей с ОНР эти нарушения выражены особенно ярко, поскольку их речевая система в целом развита недостаточно.

Моделирование – это метод обучения, основанный на использовании различных схем, таблиц, опорных сигналов и графических моделей, которые помогают детям осознать языковые закономерности. В коррекционной педагогике моделирование широко применяется для формирования речевых навыков у детей с нарушениями речи. Оно способствует развитию аналитико-синтетической деятельности, улучшает пространственное и логическое мышление, помогает формировать прочные связи между устной и письменной речью.

Дети с ОНР испытывают значительные трудности в овладении письменной речью, так как их устная речь характеризуется бедностью словаря, аграмматизмами, нарушением словообразования и словоизменения. Эти недостатки приводят к стойким ошибкам при письме, что затрудняет формирование навыка грамотного письма. Без специальной коррекционной работы у таких детей возможны стойкие нарушения письменной речи, включая аграмматическую дисграфию.

Одним из эффективных приемов предупреждения аграмматической дисграфии является применение различных схем и таблиц, которые помогают детям осознать грамматические закономерности. Например, таблицы словоизменения, схемы предложений и модели морфологического анализа позволяют ребенку зрительно воспринимать структуру языковых единиц и их взаимосвязи.

Для профилактики аграмматической дисграфии у младших школьников важно использовать упражнения, направленные на развитие грамматического строя речи, такие как разбор и составление предложений с опорой на схему, упражнения на правильное согласование слов в словосочетаниях, а также игровые задания на изменение формы слов по образцу. В качестве примеров заданий на моделирование можно выделить следующие:

– «Составь предложение», где ребенку предлагается набор слов и схема предложения, по которой он должен правильно расставить слова и изменить их формы;

– «Разбери слово по составу», в котором используется графическая модель с выделением корня, приставки, суффикса и окончания;

– «Исправь ошибку», предполагающее корректировку грамматических ошибок в предложениях с опорой на таблицы и схемы.

Использование моделирования в процессе обучения письму помогает детям с ОНР осознанно усваивать грамматические правила, что снижает риск развития аграмматической дисграфии и способствует формированию навыков грамотного письма.

Результаты анализа теоретических и практических аспектов проблемы аграмматической дисграфии у первоклассников с общим недоразвитием речи подтверждают эффективность использования моделирования как средства ее предупреждения. Применение схем, таблиц и графических моделей способствует осознанию грамматических закономерностей, формированию правильных языковых конструкций и развитию аналитико-синтетического мышления у детей. Это, в свою очередь, снижает риск появления стойких ошибок на письме и облегчает процесс усвоения грамматических норм.

В ходе исследования было установлено, что моделирование является эффективным методом профилактики аграмматической дисграфии у младших школьников с ОНР. Этот метод способствует формированию у детей осознанного понимания грамматических связей, улучшает навыки словоизменения и построения предложений, а также развивает их способность к самоконтролю при письме.

Для повышения эффективности коррекционной работы рекомендуется систематически применять моделирование на всех этапах обучения грамматике, использовать наглядные схемы и таблицы при разборе структуры слова, словосочетания и предложения, включать в занятия игровые упражнения, основанные на моделировании, для повышения мотивации детей, а также обеспечивать преемственность в работе учителей, логопедов и родителей, создавая единое образовательное пространство для ребенка.

Несмотря на доказанную эффективность моделирования, вопрос его оптимального использования в коррекционной работе остается актуальным. В дальнейшем представляется целесообразным изучение индивидуальных особенностей усвоения моделирования детьми с различными уровнями речевого недоразвития, а также разработка комплексных методик, интегрирующих моделирование с другими коррекционными подходами. Кроме того, важным

направлением исследований является адаптация методов моделирования для дистанционного обучения и инклюзивной практики.

Таким образом, моделирование является эффективным инструментом коррекции и профилактики аграмматической дисграфии у младших школьников с ОНР, позволяя им более осознанно и успешно осваивать письменную речь.

Список использованных источников

1. Воропаева, И. Н. Дисграфия – профилактика и коррекция / И. Н. Воропаева // Проблемы педагогики. – 2019. – № 5. – С.69–71.
2. Еромыгина, М. В. Профилактика нарушений чтения и письма : коррекц.-развив. программа для учителей-логопедов в группах коррекц. направленности и логопунктах / М. В. Еромыгина. – М. : Сфера, 2018. – 64 с.

УДК 376.42

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

А.С. Маковчик
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Д.Н. Забелич, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье описаны особенности организация образовательной среды для познавательного развития детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста в условиях образовательной интеграции. Определены ключевые особенности, которые важно учитывать при организации образовательной среды. А также описано влияние образовательной среды на познавательное развитие детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста.

Ключевые слова: образовательная среда; дети с интеллектуальной недостаточностью; познавательное развитие; образовательная интеграция.

ORGANIZATION OF AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR THE COGNITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES OF PRESCHOOL AGE IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL INTEGRATION

A. Makovchik

Abstract. The article describes the features of the organization of the educational environment for the cognitive development of children with intellectual disabilities of preschool age in the context of educational integration. Important points have been identified that should be taken into account when organizing the educational environment. It also describes the influence of the educational environment on the cognitive development of children with intellectual disabilities of preschool age.

Keywords: educational environment; children with intellectual disabilities; cognitive development; educational integration.

Образовательная среда имеет большое значение в жизни каждого ребенка. Особенно для детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста. Образовательная среда в достаточной мере влияет на познавательное развитие детей, образуется связь «ребенок–среда», то есть это указывает на то, что правильная организация среды будет способствовать развитию ребенка, не только познавательному, но и личностному. Но для этого нужно уметь правильно

организовать образовательную среду, так, чтобы это не навредило ребенку, а способствовало его развитию [2].

Поэтому есть несколько важных моментов, на которые стоит обращать внимание при организации образовательной среды. Одним из них является возраст детей, то есть дидактические материалы, игрушки, мебель и т.д. должны соответствовать возрастным особенностям детей. Например, столы и стулья, на которых сидят дети во время занятий, должны соответствовать их росту, дидактические материалы и игрушки должны также соответствовать возрастным особенностям, а также ведущему виду игровой деятельности ребенка, например, сюжетно-отобразительной игре.

Исходя, из этого можно прийти к тому, что образовательная среда будет изменяться по мере взросления ребенка, а также по мере смены его интересов. Интересы дошкольников с интеллектуальной недостаточностью также будут отражаться на образовательной среде, с помощью их можно будет благоприятно воздействовать на ребенка, замотивировать его или же продлить так называемый «период активности» ребенка. Но здесь важно учитывать, что в интегрированной группе может воспитываться несколько детей с интеллектуальной недостаточностью, а также дети с особенностями психофизического развития других категорий, и у каждого ребенка могут быть разные потребности и интересы, поэтому важно организовать динамическую среду, изменяющуюся под особые образовательные потребности каждого ребенка. Нужно учитывать и тот факт, что кроме детей с интеллектуальной недостаточностью, в группе воспитываются нормально развивающиеся дети дошкольного возраста, у которых тоже есть определенные интересы [2].

Особенно важно учитывать особые образовательные потребности детей с интеллектуальной недостаточностью, особенности развития каждого ребенка. Это нужно для создания комфортной обстановки, чувства защищенности, так как это будет способствовать познавательному развитию ребенка [1].

Образовательная среда постоянно будет меняться, и дополняться новыми материалами и оборудованием, иначе она перестанет стимулировать развитие ребенка. Около 15 % ресурсов образовательной среды необходимо ориентировать на детей старшего возраста. Это нужно для воздействия на зону ближайшего развития ребенка. Ресурсы образовательной среды должны быть не только привлекательными для детей, но и быть достаточно вариативными и применяться в разных видах деятельности [2]. В силу особенностей познавательного развития дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, педагогу необходимо подбирать разнообразный игровой материал, для развития предметной, игровой и продуктивной деятельности. Это могут быть куклы, кукольная мебель, домашние принадлежности, дикие и домашние животные, кубики, разный конструктор и т.д. Этот материал педагог должен менять для поддержания у детей с интеллектуальной недостаточность интереса и мотивации [1].

Большое значение при познавательном развитии имеет наглядный материал. Это обусловлено тем, что дети с интеллектуальной недостаточностью плохо усваивают и запоминают вербальный материал, поэтому важно при организации

образовательной среды учитывать возможности воздействия на разные сенсорные системы. Отсюда следует, что группа интегрированного обучения и воспитания детского сада, в которой обучаются дети с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающиеся дети, должна быть наполнена разнообразным наглядным материалом. Но очень важно не перенасытить среду наглядностью, потому что это может дать обратный эффект, а именно повысить отвлекаемость детей, рассеянность и т.д. Правильно подобранная наглядность может способствовать формированию более полного представления об окружающем мире, явлений и отношений, наблюдаемых в нем [2]. Также помимо наглядности важно использовать аудиовизуальные средства, которые также будут способствовать познавательному развитию дошкольников. Это могут быть диафильмы, учебные фильмы и т.д.

Одним из важных моментом в организации образовательной среды является доступность. Игровой, наглядный материал должен находиться в поле зрения детей и в свободном для них доступе, чтобы дети могли им пользоваться. Еще одним важным моментом является разнообразие материалов, то есть в группе детского сада должен быть игровой, спортивный, дидактический материал, соответствующий возрасту и особенностям детей. Нужно упомянуть о том, что весь материал, используемый в работе с детьми и который доступен детям, должен быть безопасным для них [2].

Значительное внимание при организации образовательной среды для познавательного развития отводится планированию пространства группы детского сада, в которой обучаются дети с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающиеся дети. Должна быть выделена учебная зона, игровая зона, зона «живая природа», зона релаксации. Это позволяет детям проще ориентироваться в пространстве и упрощает нахождение тех или иных предметов [2].

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что организация образовательной среды в достаточной мере влияет на познавательное развитие детей с интеллектуальной недостаточности дошкольного возраста. При правильной ее организации можно добиться лучших результатов в развитии каждого ребенка. А образовательная интеграция детей с интеллектуальной недостаточностью будет способствовать коммуникации между детьми и, в последующем, социальной интеграции.

Список использованных источников

1. Мамонько, О. В. Деятельность учителя-дефектолога по построению образовательной среды для дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в условиях инклюзивного образования / О. В. Мамонько // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика : сб. ст. IV Междунар. науч.-практ. конф., Ялта, 17–19 сент. 2020 г. ; ред.: Ю. В. Глузман. – Симферополь, 2020. – С. 333–334.

2. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения : учеб.-метод.

пособие / С. Е. Гайдукевич [и др.] ; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич. – Минск : БГПУ, 2006. – 98 с.
УДК 376.37

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

А.В. Максимчук
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – М.В. Былино, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования социальных умений и становления социально-коммуникативной сферы у детей среднего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Выделены главные составляющие процесса развития социальных компетенций и основные факторы, влияющие на накопление социального опыта у данной категории детей.
Ключевые слова: социальные умения; коммуникация; деятельность; дети с тяжелыми нарушениями речи среднего дошкольного возраста.

FEATURES OF THE FORMATION OF SOCIAL SKILLS IN PRESCHOLL CHILDREN OF MIDDLE AGE WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

A. Maksimchuk

Abstract. The article analyzes the features of the formation of social skills and the development of the social and communicative sphere in children of middle preschool age with speech disorders. The central components of the process of developing social competencies and the main factors influencing the accumulation of intellectual experience in this category of children are identified.
Keywords: social skills; communication; activity; children with severe speech disorders of middle preschool age.

Социальная компетентность, по мнению О. В. Полозовой, является «личностным качеством человека, которое становится все более высокоценным во всех социальных сферах, рассматривается в качестве межотраслевого предмета и как сложное, многогранное и разноплановое явление» [1, с. 3].

Основываясь на исследованиях Г. В. Белокуровой, О. В. Запятой, В. Н. Куницыной, Е. А. Юмкиной и других авторов, главными компонентами формирования социальных умений являются:

1) деятельность;
2) коммуникация, взаимодействие, речь.

Как отмечает Т. В. Горудко, отличительные признаки коммуникации и различных видов деятельности будут напрямую зависеть от характера речевого нарушения. У детей с тяжелыми нарушениями речи деятельность представляет собой отражение незрелости мотивационно-потребностной сферы, а именно избегание общения, стремление к уединению. Воспитанники среднего дошкольного возраста в процессе коммуникации пассивны и безынициативны, а способность поддержать беседу проявляется лишь при условии внешнего побуждения к сотрудничеству. Но в то же время, даже при наличии указанного индикатора, у большинства из них отсутствует мотивация и стремление к контактам со сверстниками. Само речевое нарушение противодействует полноценной коммуникации, как следствие – снижает необходимость и заинтересованность в общении. Ослабление данной потребности сказывается на возможностях поддержания разговора, стимулирования собеседника на его продолжение [3].

Мотивацией выбора деятельности и ее характера для детей с тяжелыми нарушениями речи среднего дошкольного возраста чаще всего становится оценка их педагогическим работником. Следовательно, главенствующую роль берут на себя педагогические условия, созданные для воспитанников в процессе конкретной активности. Однако важность внимания взрослого, как педагогического работника, так и родителей, может и негативно влиять на процесс усвоения социальных умений и навыков взаимодействия со сверстниками. У описываемых детей имеется повышенное чувство тревожности, одиночества, незащищенности и психологического дискомфорта, а причиной этого становятся неблагоприятные отношения с родителями [3].

По результатам наблюдений О. А. Слинько за процессом становления межличностных отношений детей среднего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи можно выделить следующие группы детей:

1 – воспитанники, которые имеют незначительные трудности в установлении контактов со сверстниками, дружеских отношений, достаточно просто адаптируются к новым людям, условиям окружающей среды, но не всегда владеющие положительными личностными качествами;

2 – дети, переживающие существенные сложности при вступлении в дружеские связи с остальными людьми, привыкании к нестандартной обстановке, склоняющиеся к спокойным играм с небольшим количеством участников [4].

В общей сложности, у детей с речевыми нарушениями, наблюдаются такие же закономерности формирования межличностных отношений, как и у ровесников без нарушений речи. Но стоит заметить, что у детей рассматриваемой категории данный тип взаимоотношений определяется их личностными качествами в большей степени [3].

Нестабильность эмоционально-волевой сферы может стать препятствием на пути к накоплению социального опыта. Это выражается прежде всего в неспособности осознавать собственные и чужие эмоции, преобладании негативных эмоций, что выражается в (по Т. В. Горудко) [3]:

– незрелости социальных эмоций и простоте эмоционального реагирования;

– медленном и неравномерном формировании эмоциональной лексики.

Собственно характер эмоциональных реакций во время выполнения разного рода деятельности может быть следующим [3]:

1) устойчивость эмоций;
2) импульсивность решений;
3) нейтральность в отношении к происходящему;
4) незаинтересованность в выполнении определенной деятельности.

Основываясь на вышесказанном, можно сказать, что дети среднего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи имеют значительные трудности в организации речевого поведения. Это в свою очередь неблагоприятно сказывается на формировании навыков коммуникации, межличностного взаимодействия с окружающими и, прежде всего, социальных умений.

Отметив значимость общения как одного из главных компонентов формирования социальных умений, актуальным будет рассмотреть особенности формирования социально-коммуникативной компетентности у детей среднего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Обращаясь к данным А. В. Сергеенко, стоит отметить, что «коммуникативная компетентность – способность к быстрой и точной ориентировки в ситуации общения, которая будет основана на опыте общения индивида» [5, с. 108]. Также, в рамках данного понятия подразумевается определенная структура внутренних ресурсов, которые необходимы для создания эффективного взаимодействия в ситуациях различного рода общения. Важными составляющими данного социального умения являются [5]:

– творческое мышление;
– культура речевого действия;
– мение настраиваться на беседу;
– психоэмоциональная регуляция собственного состояния;
– культура эмоций;
– умение распознавать и воспринимать коммуникативные действия собеседника.

Выделяются коммуникативные и социальные умения, которые могут вызвать особые трудности у детей с тяжелыми нарушениями речи (по А. В. Сергеенко):

1) речевые умения или умения грамотно и четко сформулировать собственную мысль, осуществлять процесс диалога выразительно;

2) социально-психологические умения или умения с точки зрения психологии коммуникации правильно и в соответствии с ситуацией вступать в общение, поддерживать его;

3) психологические умения или умения справляться с различного рода барьерами во взаимодействии, снимать чрезмерное напряжение;

4) умение применять нормы речевого этикета в соответствии с конкретной ситуацией;

5) умение принимать участие в диалоге как с отдельной личностью, так и с группой лиц [5].

Особенности формирования социальных умений будет вызывать сниженная речевая активность, что в свою очередь сдерживает развитие речемыслительной и познавательной деятельности, негативно отражается на личностном развитии и поведении. Из характерных отличительных черт детей с тяжелыми нарушениями речи можно отметить также замедленный темп развития словесно-логического мышления, сложности в овладении мыслительными операциями, низкую устойчивость внимания, сниженный объем вербальной памяти. Как следствие, дети среднего дошкольного возраста описываемой категории, имеют нарушения общения, которые проявляются в недостаточной сформированности мотивационно-потребностной сферы.

Список использованных источников

1. Полозова, О. В. Формирование социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в проектной деятельности : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 / Полозова Оксана Владимировна ; Моск. гос. пед. ун-т. – Москва, 2015. – 30 с.

2. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 1967. – 173 с.

3. Специальная психология : учеб. пособие / Е. С. Слепович [и др.]. – Минск : Выш. шк, 2012. – С. 158–226.

4. Слинько, О. А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи / О. Л. Слинько // Дефектология. – 1992. –№ 1. – С. 62–67.

5. Сергеенко, А. В. Социально-коммуникативная компетентность у дошкольников с общим недоразвитием речи / А. В. Сергеенко // Специальное образование. – 2017. – № 2. – С. 108–113.

УДК 376.112.4

РЕГИОНАЛЬНАЯ ШКОЛА ВОЛОНТЕРОВ СОЦИАЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

К.С. Мартынова
Государственный социально-гуманитарный университет (Коломна)
Научный руководитель – О.А. Погодина, канд. филол. наук, доцент

Аннотация. В статье представлена модель региональной школы волонтеров социальной инклюзии, направленной на создание устойчивой инклюзивной среды в образовании. Модель включает три взаимосвязанных модуля: теоретический (изучение основ инклюзии, правовых аспектов), практический (тренинги по коммуникации, стажировки и НКО) и проектный (разработка адаптивных программ и мероприятий).

Ключевые слова: региональная школа волонтеров; социальная инклюзия; инклюзивное образование; волонтерские инициативы; образовательное пространство.

REGIONAL SCHOOL OF VOLUNTEERS OF SOCIAL INCLUSION AS A FORM OF DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE

K. Martynova

Abstract. The article presents a model of the regional school of volunteers for social inclusion (SSVI) aimed at creating a sustainable inclusive environment in education. The model includes three interconnected modules: theoretical (study of the basics of inclusion, legal aspects), practical (communication trainings, internships and NGOs) and project (development of adaptive programs and events).

Keywords: regional school of volunteers; social inclusion; inclusive education; volunteer initiatives; educational space.

В последние годы социальная инклюзия становится важной частью образовательного процесса. Создание Региональной школы волонтеров социальной инклюзии (далее – ШВСИ) в Московской области представляет собой значимый шаг к формированию инклюзивного образовательного пространства, в котором учитываются интересы и потребности всех детей, включая детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). В начале XX века дети с ОВЗ действительно часто оказывались исключенными из общественных мероприятий и образовательных возможностей. Система образования часто делила детей на «здоровых» и «инвалидов», что способствовало формированию стереотипов и недостаточному пониманию их потребностей.

Социальная инклюзия – это процесс создания общества, в котором каждый человек, независимо от своих различий, имеет равные возможности для полноценной жизни и участия во всех сферах общественной жизни. Ключевой принцип социальной инклюзии – уважение к разнообразию и признание ценности каждого человека. Любой ребенок действительно является уникальной личностью с различными потребностями. Поэтому родителям и педагогам важно применять гибкие методы, чтобы удовлетворить эти потребности в процессе воспитания и обучения. Инклюзивные мероприятия для детей основываются на методологии, которая направлена на индивидуальный подход к детям с особенностями здоровья.

Такой подход позволяет создавать комфортную и поддерживающую среду, где каждый ребенок может развиваться на своем уровне, получать образование и участвовать в общественной жизни. Инклюзия способствует не только социальной адаптации детей, но и формированию толерантности и понимания среди всех участников образовательного процесса.

Волонтеры играют важную роль в поддержке детей с особыми потребностями. Они могут оказывать помощь в учебном процессе, организовывать дополнительные занятия и мероприятия, что способствует социализации детей. Волонтерская деятельность также помогает формировать у волонтеров навыки взаимодействия с разными группами людей и развивает эмпатию. В региональной ШВСИ проходят обучение более 500 волонтеров со всего региона.

Региональная ШВСИ в Московской области была создана для подготовки волонтеров, готовых работать с людьми с ОВЗ и инвалидностью. Целью школы является обучение волонтеров основам инклюзивного образования, организация практических мероприятий для волонтеров и детей, использование проектной деятельности для реализации навыков и умений, полученных в ходе обучения. Одной из главных задач является подготовка волонтеров, которые готовы поддерживать инклюзивные практики в образовательных учреждениях. В соответствии с концепцией инклюзии, каждый ребенок обладает правом на образование, независимо от своих физических, интеллектуальных или эмоциональных способностей. Участие в ШВСИ предоставляет волонтерам качественные знания и практический опыт, что значительно повышает их эффективность в организации и проведении проектов, направленных на социальную инклюзию.

По окончании обучения волонтеры принимают участие в Форуме волонтеров социальной инклюзии, где они имеют возможность обменяться опытом, проанализировать полученные знания и внедрить лучшие практики в области волонтерства. Конкурсные номинации на форуме способствуют не только профессиональному развитию волонтеров, но и созданию атмосферы сотрудничества и поддержки среди участников, что очень важно для продвижения идей инклюзии в Подмосковье.

Организация подготовки (теоретической и практической) представителей аудитории студенчества Московской области для участия в добровольческой деятельности с людьми с инвалидностью и ОВЗ. Программы обучения в школе включают теоретические и практические занятия, на которых волонтеры изучают

основы психологии, педагогики и методики работы с детьми с ограниченными возможностями. Также проводятся тренинги по развитию коммуникативных навыков и навыков работы в команде.

Направления работы:

1) образовательное (организация подготовки; содействие в обеспечении дальнейшего развития волонтерского движения среди социальных партнеров);

2) социальное (организация мероприятий, направленных на поддержку социально-значимых идей, развитие социальной помощи и поддержки инвалидов и людей с ОВЗ, культурно-досуговой деятельности и т.п.);

3) психолого-педагогической поддержки;

4) аналитическое (обобщение опыта обучения и подготовка предложений по дальнейшему развитию волонтерского движения социальной инклюзии).

Специалисты в области инклюзивного образования разработали три этапа организации обучения:

1 этап: теоретический (изучение основ инклюзии, правовых аспектов);

2 этап: практический (тренинги по коммуникации, стажировки и НКО);

3 этап: проектный (разработка адаптивных программ и мероприятий).

Важным для успешного внедрения инклюзивного образования является подготовка педагогов. В Московской области разработаны специальные программы повышения квалификации для учителей, которые включают обучение методам работы с детьми с особыми потребностями. Это позволяет педагогам более эффективно адаптировать учебный процесс к нуждам всех учащихся.

Обеспечение физической доступности образовательных учреждений – еще один важный аспект инклюзии. В Московской области проводятся работы по адаптации школ и детских садов для детей с ОВЗ. Это включает установку пандусов, лифтов и других необходимых средств для обеспечения доступа. Волонтеры ведут активную работу в разных образовательных учреждениях.

Волонтеры предоставляют необходимую поддержку людям с ограниченными возможностями, помогая им в повседневной жизни. Это может включать помощь в передвижении, организации досуга, сопровождение на мероприятия и занятия. Благодаря этому люди с особыми потребностями могут более активно участвовать в жизни общества. Волонтеры помогают формировать сообщества, где люди с различными способностями могут общаться и взаимодействовать друг с другом. Это создает атмосферу поддержки и понимания, что способствует лучшей интеграции таких людей в общество.

Во многих регионах России действуют программы сопровождения для людей с ограниченными возможностями. Волонтеры помогают им посещать образовательные учреждения, культурные мероприятия и спортивные соревнования, что способствует их социальной интеграции.

Организация спортивных мероприятий для людей с особыми потребностями также является важной частью работы волонтеров. Эти мероприятия не только способствуют физической активности, но и помогают развивать командный дух и уверенность в себе у участников.

Волонтеры активно участвуют в организации культурных мероприятий, таких как выставки, театральные постановки и концерты, которые включают людей с ограниченными возможностями. Это создает возможности для самовыражения и демонстрации талантов этих людей.

Несмотря на значимость работы волонтеров в сфере социальной инклюзии, они сталкиваются с рядом проблем: недостаток ресурсов (многие волонтерские организации испытывают нехватку финансирования и материальных ресурсов для реализации своих проектов); общественное восприятие (существуют стереотипы и предвзятости по отношению к людям с ограниченными возможностями, которые могут препятствовать их интеграции); отсутствие подготовки (не все волонтеры имеют достаточную подготовку для работы с людьми с особыми потребностями, что может снижать эффективность их деятельности).

Работа волонтеров в сфере социальной инклюзии является важным аспектом создания более справедливого и доступного общества. Их усилия помогают преодолевать барьеры и стереотипы, а также способствуют интеграции людей с ограниченными возможностями в общественную жизнь. Для повышения эффективности этой работы необходимо улучшать подготовку волонтеров, а также обеспечивать их необходимыми ресурсами.

Список использованных источников

1. Погодина, О. А. Практики организации и проведения инклюзивных мероприятий / О. А. Погодина : материалы пула науч.-практ. конф., Керчь ; Керченский гос. морской технолог. ун-т. – Керчь : КГМТУ, 2024. – С. 1096–1101.

2. Широких, О. Б. Профессионально-личностная подготовка будущего педагога: на пути к открытому образовательному пространству / О. Б. Широких // Педагогическое образование и наука. – 2021. – № 2. – С. 31–37.

3. Штыркова, Т. В. Школа волонтеров социальной инклюзии Московской области / Т. В. Штыркова // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. ст. и материалов V Междунар. науч.-практич. конф., Коломна, 31 мая–2 июня 2018 г. ; Гос. соц.-гуманит. ун-т. – Коломна : ГСГУ, 2018. – С. 465–467.

УДК 376.3

РАЗВИТИЕ РЕЧИ И КРЕАТИВНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА НА ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

К.В. Мателенко
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – А.В. Киселева, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье представлены методические рекомендации по развитию речи и креативности учащихся с нарушением слуха на первой ступени общего среднего образования (охарактеризованы различные виды работ, методики, методы, задания, которые можно использовать на уроках по предметам «Человек и мир», «Литературное чтение», «Изобразительное искусство» и в процессе воспитательной работы).

Ключевые слова: развитие речи, креативности; методы; методики; виды работ; учащиеся с нарушением слуха.

DEVELOPMENT OF SPEECH AND CREATIVITY AMONG SCHOOLCHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT AT THE FIRST STAGE OF EDUCATION

K. Matelenko

Abstract. The article presents methodological recommendations for the development of speech and creativity of schoolchildren with hearing impairment at the first stage of general secondary education (describes various types of work, techniques, methods and tasks that can be used in the lessons on subjects "Human and the world", "Literary reading", "Fine arts" and in the process of educational work).

Keyword: development of speech, creativity; methods; techniques; types of work; schoolchildren with hearing impairment.

На современном этапе развития сурдопедагогики и сурдопсихологии актуальна проблема развития творческих способностей и словесной речи у обучающихся с нарушением слуха. Т. А. Григорьева, О. В. Даливеля, А. В. Киселева подчеркивают, что следует уделять внимание формированию креативности, творческого мышления, умения словесно излагать свои мысли, чувства и желания у детей данной категории на уроках по разным предметам и в процессе воспитательной работы [1; 2].

Ниже представлены различные виды работ, методики, методы и приемы, задания, которые можно применять в целях развития речи и креативности учащихся с нарушением слуха на уроках по предметам «Человек и мир»,

«Литературное чтение» и «Изобразительное искусство», воспитательных занятиях на первой ступени общего среднего образования.

Методика «Конструктивная картина» используется на уроках литературного чтения. Суть работы с конструктивной картиной заключается в том, что учащийся воссоздает содержание текста с помощью различных деталей, выкладывая их на фоновой картине [3].

На уроках литературного чтения применяются следующие виды работ: слухозрительное восприятие фраз текста; воспроизведение на конструктивной картине содержания каждого предложения в прямом и обратном порядке; воспроизведение фрагментов сюжета на конструктивной картине; вопросы по содержанию текста с опорой на конструктивную картину; игра «Найди ошибку»; расположение дополнительных героев на конструктивной картине, не описанных в тексте; дополнение фраз; ошибочные вопросы и др. В конечном итоге обучающийся пересказывает текст целиком и демонстрирует на конструктивной картине его содержание. Пересказ текста с опорой на конструктивную картину предоставляет возможность учащимся с нарушением слуха облегчить воссоздание содержание текста.

Приведем примеры работы с конструктивной картиной по тексту «Галка».

Галка

Андрей из рогатки подбил галке крыло, и она упала возле сарая. Это увидел Алеша. Он поднял галку и принес ее домой. Дома Алеша пустил галку на пол. Она увидела котенка и спряталась под стол.

Алеша положил галку в корзинку. И она там стала жить.

Прошло несколько дней. Однажды Алеша заглянул в корзинку. В ней рядом с галкой, свернувшись клубком, спал котенок.

Галка и котенок подружились.

Осенью крыло у галки зажило. Алеша выпустил ее на волю. Но галка не улетела далеко. Она всегда возвращалась ночевать домой, в свою корзинку.

После прочтения и обсуждения текста слабослышащим и неслышащим учащимся предлагается выполнить упражнения: «Найди ошибку» (сурдопедагог изменяет расположение всех героев на картине, детям необходимо вспомнить сюжет и вернуть героев на свои места); «Фраза-картинка» (сурдопедагог читает фразу из текста, учащимся нужно выложить героев на конструктивной картине, выполнять упражнение можно в парах, по очереди); пересказ текста (перед детьми лежит конструктивная картина, на которой расположены герои в соответствии с текстом, обучающиеся должны пересказать текст полностью с опорой на картину).

В целях развития словесной речи и креативности учащихся с нарушением слуха можно еще предложить им придумать и рассказать, проиллюстрировать то, что было до начала происходящих событий в рассказе, и то, что могло произойти после указанной в тексте концовки.

На уроках по предмету «Человек и мир» целесообразно применение метода «Мозговой штурм», предусматривающего постановку нетривиальных задач и нахождение оптимальных способов их решения с помощью перебора ресурсов и выбора лучшего решения. В процессе мозгового штурма исключается всякая

критика, поощряются оригинальные идеи учащихся, предполагается большое количество их ответов, предоставляется возможность улучшения чужих идей. Приведем примеры тем для мозгового штурма: «Из прошлого в будущее», «Правила приема гостей», «Правила поведения людей на улице», «Создание условий для жизни и роста растений», «Необходимость охраны растений леса и луга», «Работа людей осенью», «Помощь животным зимой», «Новогодний праздник», «Я будущий гражданин» и др. Развитию речи слабослышащих и неслышащих обучающихся на уроках по указанному предмету и уроках литературного чтения содействуют также задания, актуализирующие накопленный детьми словарный запас: восстановление самостоятельно или с опорой на иллюстрацию пропущенных слов в словосочетании и предложении, тексте; работа со справочный материалом; завершение незаконченных предложений.

На уроках по предметам «Человек и мир», «Литературное чтение», «Изобразительное искусство» может использоваться методика «Нелепица», способствующая развитию у детей словесной речи и воображения. Учащимся с нарушением слуха предлагается рассмотреть картинку с «перепутавшимися объектами» и исправить ошибки художника (словесно либо в процессе изобразительной деятельности). На картинке, например, могут быть изображены звери с «чужими» частями тела; ребенок, катающийся на лыжах летом; береза, на которой растут груши; натюрморт с искажением цвета, размера и пропорций объектов; пейзаж, в котором корабль плывет по земле и т.д.

В целях развития речи и креативности учащихся с нарушением слуха на уроках изобразительного искусства и занятиях объединений по интересам можно применять методы фокальных объектов и морфологического анализа, метод эмпатии, типовые приемы фантазирования. Перечисленные методы и приемы помогают создать и отразить в изобразительной деятельности новые образы фантастических растений и животных, архитектурных сооружений и средств передвижения, объектов быта, героев сказок и т.п. В частности, методы морфологического анализа и фокальных объектов могут использоваться при изображении города будущего. Сначала обучающиеся рассматривают изображения различных зданий (небоскребов, дворцов, храмов и др.), а затем создают новые образы архитектурных сооружений на основе компиляции частей разных зданий, изменения их цвета и иных характеристик. Метод эмпатии предполагает сопереживание героям литературных произведений и применяется на занятиях и уроках, предусматривающих иллюстрирование сказок. Например, в процессе создания изображений доброго и злого волшебников обсуждаются характер данных персонажей, соответствующие им предметы деятельности и т.п. Затем учащиеся рисуют волшебников, раскрашивая их костюмы подходящими характеру персонажей цветами, дополняя образы определенными предметами.

Развитию креативности детей способствуют типовые приемы фантазирования: прием «оживления – окаменения» различных объектов; фантастическое преобразование с позиции деления и комбинирования в любом варианте объектов или их частей; изменение по возрастающей или убывающей любого признака объекта; фантазирование, основанное на изменении признаков

времени; прием «универсализации – специализации»; выявление определенного признака или значения признака объекта и замена их на противоположные [4]. Прием изменения по возрастающей или убывающей любого признака объекта используется обучающимися на занятии объединения по интересам на тему «Открытка к 8 марта» при создании аппликационной открытки «Дарю тебе свое сердце» (стилизованное небольшое сердце находится в ладошках). Открытку можно украсить цветочками, придуманными детьми. Важно, чтобы учащиеся с нарушением слуха подписали открытку маме (либо бабушке, тете, сестре, подружке), что будет способствовать развитию письменной речи.

В процессе воспитательной работы с неслышащими и слабослышащими обучающимися следует реализовывать коллективные творческие дела, содействующие развитию речи и креативности: конкурсы поделок из вторсырья «Ёлочка и фантазия», «Чудеса из мусорной корзинки», конкурс флористики «Прекрасный букет», конкурс рисунков на основе нетрадиционных изобразительных техник «Волшебная живопись», выставка «Подарки осени», мастер-класс объединений по интересам «Чудеса своими руками», проект «Самая красивая клумба» и др.

На наш взгляд, повышение уровня развития словесной речи и креативности у учащихся с нарушением слуха посредством использования перечисленных нами различных видов работ и заданий, методик, методов и приемов в процессе учебной и воспитательной деятельности в итоге будет способствовать социализации детей данной категории.

Список использованных источников

1. Григорьева, Т. А. Особенности познавательной деятельности детей с нарушением слуха : тексты лекций / Т. А. Григорьева. – Минск : БГПУ, 2005. – 60 с.

2. Киселева, А. В. Развитие креативности учащихся с нарушением слуха и их сверстников с нормотипичным развитием / А. В. Киселева, О. В. Даливеля // Адукацыя і выхаванне. – 2020. – № 12. – С. 30–38.

3. Новикова, Л. М. Конструктивная картина / Л. М. Новикова // Мультиурок. – URL: https://multiurok.ru/files/konstruktivnaia-kartina.html (дата обращения: 09.03.2025).

4. Сидорчук, Т. А. Воображаем, размышляем, творим… : ОТСМ-ТРИЗ : пособие для педагогов / Т. А. Сидорчук, А. В. Корзун. – Мозырь : Белый Ветер, 2006. – 202 с.

УДК 376.37

ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКО-СЛОГОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УЧЕТОМ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ

Т.С. Медведева
Мозырский государственный педагогический университет
имени И.П. Шамякина (Мозырь)
Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье представлены результаты констатирующего эксперимента по изучению фонематического анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста, имеющих особые образовательные потребности, описано методическое сопровождение процесса формирования звуко-слогового анализа и синтеза на коррекционных занятиях.

Ключевые слова: фонетико-фонематическое недоразвитие; особые образовательные потребности; методическое сопровождение; адаптация; модификация.

THE FORMATION OF SOUND AND SYNTHESIS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN TAKING INTO ACCOUNT SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

T. Medvedeva

Abstract. The article presents the results of a fact-finding experiment on the study of phonemic analysis and synthesis in primary school children with special educational needs, and describes the methodological support for the process of developing sound-syllabic analysis and synthesis in remedial classes.

Keywords: phonetic-phonemic underdevelopment; special educational needs; methodological support; adaptation, modification.

Многочисленные нарушения произносительной стороны речи, проявляющиеся в расстройствах фонетической системы языка, являются следствием нарушений одного или двух компонентов взаимосвязанных процессов восприятия и воспроизведения фонем. Проявления фонетического, фонематического или фонетико-фонематического недоразвития могут являться как самостоятельными нарушениями первичного характера, так в структуре многих нарушений развития. В любом из названных случаев фонетико-фонематическое недоразвитие представляет собой фактор риска в овладении детьми учебными навыками, в полноценном развитии устной речи и коммуникативных умений. Отсутствие коррекционной работы по нормализации фонетической стороны речи, развитию и (или) преодолению нарушений развития фонематического восприятия, артикуляционного праксиса у детей может привести ктрудностям усвоения

фонематического анализа и синтеза в процессе обучения грамоте, увеличивая риск возникновения специфических нарушений письма (дисграфии) и чтения (дислексии) [2].

Целью нашего исследования явилось изучение сформированности навыков фонематического анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста, имеющих особые образовательные потребности. Для проведения диагностики нами была использована методика Н. И. Дьяковой [1], дополненная материалами диагностики авторов О. И. Азовой, Г. А. Волковой, О. В. Елецкой, И. В. Прищеповой, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной. В диагностике приняли участие учащиеся первых, третьих и четвертых классов с особыми образовательными потребностями (с дизартрией, общим недоразвитием речи, дисграфией на почве нарушений языкового анализа и синтеза).

По результатам анализа выполненных заданий *учащимися 3–4 классов* были выявлены трудности в определении звука по месту в слове, места звука в слове; в определении правильной последовательности звуков и слогов в словах; в определении количества звуков и слогов в словах; в образовании слов путем замены и добавления звука в словах; в определении общей части в словах; в определении лишних букв/слогов в словах; в добавлении прощенных букв/слогов в словах; в восстановлении правильной последовательности букв/слогов в словах.

В ходе анализа письменных работ учащихся был выявлен множественный аграмматизм, проявляющийся в следующих видах ошибок: пропуски букв (в середине, конце слов), недописывание элементов букв, замены парных согласных по признаку звонкости и глухости, перестановки букв, упрощение слогов со стечением.

С учетом низкой сформированности навыков звукового анализа и синтеза и полной несформированностью навыков слогового анализа *у учащихся первых классов* нами было принято решение продолжить диагностику с использованием заданий, выявляющих сформированность элементарного звукового анализа, сложного звукового анализа, звукового синтеза. При анализе выполненных заданий у учащихся первых классов были выявлены трудности в определении заданного согласного / гласного в словах, определении одновременно первого и последнего звуков всловах; вдифференциации пар картинок по признаку наличия заданных согласных всловах, имеющих оба заданных звука;вподборе слов на заданный гласный, в определенииначального согласного; в установлении количества произнесенных звуков, определении наличия заданного звука в словах; в определении места заданного звука в словах (начало, середина, конец), в определении последовательности звуков в словах. Навыки определения звука в слове по его месту, количества звуков / слогов в слове, образования новых слов путем добавления или замены звука в словах, а также звукового синтеза не сформированы, грубо нарушены практически у всех испытуемых.

В ходе проведения обследования у всех учащихся были выявлены недостатки фонетической стороны речи полиморфного характера, недостаточный объем слухоречевой памяти и словаря, что потребовало адаптации материала обследования, инструкций, помощи со стороны взрослого в виде многократного

повторения заданий с пояснением, а для первоклассников – подробного разъяснения выполнения задания.

Представленные данные проведенного исследования показывают значимость начала раннего выявления и коррекции навыков фонематического анализа и синтеза, а также дают основания для определения необходимости применения дифференцированного подхода, а именно адаптации и модификации упражнений и дидактических игр, впроцессе коррекционной работысдетьми младшего школьного возраста, имеющих особые образовательные потребности.

Результаты констатирующего эксперимента направили наше внимание на разработку методического сопровождения процесса формирования фонематических процессов на коррекционных занятиях – *альбом «Лес чудес»*, в котором представлены дидактические игры и упражнения, направленные наразвитие и коррекцию простого и сложного фонематического анализа и синтеза. В разработке альбома использована символика гласных и согласных звуков, предложенная Т. А. Ткаченко [4]. Каждая игра в альбоме подробно описана: цель, оборудование, правила игры, игровые действия, инструкция, лексический материал, варианты проведения игр, виды помощи и рекомендации по использованию. Игры и упражнения, представленные в методическом сопровождении, можно адаптировать и модифицировать с учетом особых образовательных потребностей конкретного ребенка. *Адаптация* предполагает изменение характера подачи материала, при этом содержание и уровень сложности поставленной задачи не изменяются. Адаптация может реализовываться через изменение среды, характера обучения, указаний, материалов. *Модификация* предполагает изменение содержания и уровня сложности поставленной задачи, тем самым изменяя характер подачи материала. Модификация предполагает сокращение содержания, которое необходимо усвоить, снижение требований к участию в работе [3].

Рассмотрим вариант адаптации игры из раздела «Элементарный фонематический анализ» – игра «Домик жуков».

Цель: формировать умение определять первый и последний звук в слове.

Оборудование: игровое поле, красные и синие жуки.

Ход проведения игры: ребенок совместно со взрослым рассматривает игровое поле и картинки расположенные на нем. Взрослый рассказывает ребенку о том, что на полянке гномика Тихони в картинках живут красные и синие жуки, но из-за сильного ветра они разлетелись и теперь не могут найти свои домики. Взрослый предлагает ребенку помочь жукам вернуться в свои домики и рассказывает о том, что синие жуки жили в начале слова, где находится 1-й звук, а красные – в конце слова, где находится последний звук. Для того чтобы помочь жукам вернуться в свои домики ребенку нужно назвать картинку, определить первый и последний звук в слове, и затем поселить синего и красного жука в свои домики, называя при этом первый и последний звук.

Адаптация может выполняться через усиление визуализации с использованием соотнесения кинестетических образов звуков с карточками с артикуляцией звуков: ребенку предлагается повторить слово, следить

за артикуляцией с помощью зеркала и найти подходящую картинку с артикуляцией. Далее ее необходимо положить в первый/последний квадратик под картинками, затем разложить жуков.

Модификация: 1) через выделение первого/последнего звуков голосом, усиление визуализации, подкрепление пальцевым праксисом. Взрослый предлагает ребенку прослушать слово, при этом выделяет первый и последний звук голосом (произносит его громче и протяжнее), обращает внимание ребенка на артикуляцию и подкрепляет это движениями руки в соответствии с артикуляцией; 2) через соотнесение первого/последнего звуков с каким-либо действием/неречевым звуком, например, взрослый предлагает ребенку послушать слово, выделяет первый, последний звуки и в это время издает какой-то неречевой звук (например, звук музыкальных инструментов). Можно использовать соотнесение звука с действиями. Действия или звуки могут быть разными либо одинаковыми как для первого, так и для последнего звука.

Таким образом, многообразие проявлений возможностей детей с речевыми нарушениями первичного или вторичного характера приводит к необходимости гибкого применения учителем-дефектологом методического арсенала, дифференцированного подхода в работе с детьми младшего школьного возраста, имеющими индивидуальные особые образовательные потребности.

Список использованных источников

1. Дьякова, Н. И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников / Н. И. Дьякова. – М. : Сфера, 2010. – 64 с.
2. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах : кн. для логопеда / Р. И. Лалаева. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 224 с.
3. Лемех, Е. А. Специфика способов дифференциации учебного процесса для детей с тяжелыми множественными нарушениями / Е. А. Лемех // Спецыяльная адукацыя. – 2015. –№3. – С.19–25.
4. Медведева, Т. С. Использование методического комплекса в коррекции нарушений фонематического анализа и синтеза у детей // Т. С. Медведева / Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья : сб. науч. и науч.-метод. ст. / Чуваш. гос. пед. ун-т ; под ред. С. В. Велиева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2024. – С. 451–455

УДК 159.922.76-056.36-053.6

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ

А.А. Минич
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Н.В. Чурило, канд. психол. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматривается актуальность вопроса по изучению особенностей подростков с аутизмом. Приводятся данные исследований о возможностях адаптации и включения подростков с расстройствами аутистического спектра в социум. Подробно разбирается специфика психофизической, психосоциальной и когнитивной сфер развития подростков срасстройствами аутистического спектра и выявляются присущие для них особенности в каждой из сфер развития.

Ключевые слова: подростковый возраст; расстройства аутистического спектра; психофизическое развитие; психосоциальное развитие; когнитивное развитие.

STUDYING THE CHARACTERISTICS OF ADOLESCENTS WITH ASD: THE RELEVANCE OF THE PROBLEM

A. Minich

Abstract. The article discusses the relevance of the issue of studying the characteristics of adolescents with autism. The article presents research data on the possibilities of adaptation and inclusion of adolescents with autism spectrum disorders in society. The specificity of psychophysical, psychosocial and cognitive spheres of development of adolescents with autism spectrum disorders is analysed in detail and the peculiarities inherent to them in each of the spheres of development are revealed.

Keywords: adolescence; autism spectrum disorders; psychophysical development; psychosocial development; cognitive development.

Актуальность изучения особенностей развития подростков с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) обусловлена тем, что на сегодняшний день данная возрастная группа недостаточно изучена, не в полной мере раскрыты особенности психофизического, психосоциального и когнитивного развития подростков с аутизмом, отмечается необходимость разработки эффективных подходов к их социализации, обучению и интеграции в общество.

По данным Всемирной организации здравоохранения, сегодня каждый 100-й ребенок имеет РАС, однако не существует ни одной статистики, содержащей

информацию о количестве подростков с диагностированным аутизмом и способствующей разработке долгосрочных программ поддержки, включая социальную адаптацию и профессиональное обучение подростков и в дальнейшем девушек и юношей с РАС. Вместе с тем, следует отметить, что подростковый возраст является критическим этапом в жизни любого человека и требует повышенного внимания со стороны специалистов различного профиля. Особую актуальность данная проблема имеет в контексте подготовки подростков с РАС к взрослой жизни для определения жизненных ориентиров и формирования жизненных ценностей.

В исследованиях M. de Myer (1973), L. Lotter (1974), M. Rutter (2005, 2010) было выявлено, что 20–25 % детей с РАС имеют, в целом, хороший прогноз развития и обладают высоким потенциалом, чтобы адаптироваться к более сложным социальным условиям взрослой жизни. При этом, по мнению исследователей, только 25 % детей с аутизмом могут во взрослом возрасте жить полностью самостоятельно и независимо. Значительное число подростков с РАС нуждаются в психолого-педагогической поддержке и сопровождении [1].

По данным исследования «Health Perspect», у 10–20 % подростков с аутизмом наблюдается утрата раннее приобретенных навыков, отмечается чрезмерная сенсорная чувствительность, ранимость, повышается риск развития тревожности, а также появления депрессии [3]. Однако большая часть подростков с РАС, по оценкам специалистов в диапазоне 55–65 %, остается вне фокуса внимания специалистов и исследователей. Прогноз развития для данной группы подростков может варьироваться от плохого до удовлетворительного, а диапазон коэффициента интеллекта (IQ) – от тяжелой интеллектуальной недостаточности до нормального умственного развития. Значительно различается у подростков с РАС развитие социальных и коммуникативных навыков.

Подростковый период для человека является значимым этапом, связанным с обретением внутренней взрослости, эмоциональной самостоятельности и личностной рефлексии. Этот возраст является важнейшим с точки зрения развития идентичности и самосознания, так как в данный период могут проявиться как плодотворные тенденции, так и нарастающие трудности социального развития. Период пубертата становится еще более сложным ввиду того, что на фоне типичных для подросткового возраста кризисов, у подростков с РАС проявляются нарушения в психофизическом развитии, обостряются трудности психосоциального развития, в том числе сложности в коммуникации, эмоциональной регуляции, адаптации к меняющимся условиям окружающей среды. Кроме того, у подростков с РАС на этом этапе перехода от детства к взрослости, могут проявляться различные коморбидные состояния, такие как эпилепсия, тревожные расстройства, депрессия или поведенческие нарушения.

Следует отметить, что психофизическое развитие подростков с аутизмом имеет свои особенности. Согласно данным исследований «Autistic psychology», подростки с РАС могут позже вступать в период пубертата, отстают в гормональном развитии, наборе веса и роста. В данный возрастной период особая «миловидность» подростка с РАС может смениться выраженной диспропорцией

черт, отмечаются случаи возникновения эндокринной патологии. Вместе с тем, для данного возраста характерно улучшение регуляторного компонента деятельности, снижение возбуждения, импульсивности, которое присуще детям с аутизмом в более раннем возрасте, нарастание инертности и пассивности.

В когнитивной сфере у подростков с аутизмом сохраняется особый стиль познавательной деятельности – недостаточная активность в работе с информацией, сложности в ее структурировании и организации, трудности направленного осмысления [1], что сказывается на работе памяти. Воспоминания у подростков с РАС, как правило, чрезвычайно яркие, но обрывочные, и понять их, связать с конкретной ситуацией часто очень трудно для собеседника. Результаты исследований показали, что эффективность выполнения различных типов когнитивных задач у подростка с РАС коррелирует с общими количественными показателями уровня интеллектуального развития. Подростки с аутизмом, демонстрирующие низкий и средний уровень интеллекта, показывают более высокие результаты при выполнении невербальных тестов, тогда как испытуемые с более высокими показателями интеллектуального развития достигают наилучших результатов в вербальных заданиях и испытывают большие трудности при выполнении невербальных тестов [2].

Данные исследователей, характеризующие особенности эмоциональной сферы подростков с РАС, позволяют говорить о достаточно вариативном диапазоне проявлений. Так, с одной стороны, у подростка с РАС агрессия и аутоагрессия могут проявляться реже, а, с другой стороны, агрессивные проявления имеют более бурное течение и могут представлять опасность, как для подростка, так и для окружающих. По мнению исследователей, менее актуальными становятся страхи, однако ранимость и тревожность подростка приобретают более выраженный характер [1].

Эмоциональный опыт подростка с РАС все еще остается фрагментарным и плохо организованным. Это выражается в нарушении развития целостной картины мира, представлений о себе, а также в сохранении детской наивности в подростковом возрасте [1].

Согласно данным исследований, в большинстве случаев, к подростковому возрасту стереотипии в поведении подростка проявляются с меньшей частотой и интенсивностью по сравнению с более ранними возрастными периодами, так как ребенок чувствует себя более уверенно и легче соглашается попробовать что-то новое. В результате, у подростка появляется желание вступать в межличностное общение, что, в свою очередь, способствует развитию психосоциальной сферы [2].

К 14–15 годам у подростков с РАС пробуждается усиленный интерес к другим людям. Часто в подростковом возрасте они начинают считать своими друзьями людей, просто оказавших им внимание. Такое «наивное» поведение подростка с РАС часто способствует появлению насмешек, провокаций и манипуляций со стороны сверстников. Вместе с тем, выраженная потребность в упорядоченности и стабильности ситуации, повышенная чувствительность к резким изменениям внешних условий, негибкость в межличностных отношениях, стереотипность речевых высказываний, навязчивое обращение к одним темам

и деталям – эти проявления по-прежнему свойственны подросткам с аутизмом и создают значительные барьеры в социальном взаимодействии со сверстниками [2].

Специалисты отмечают, что в развитии подростка с аутизмом могут появляться существенные положительные изменения. Так, в 40 % случаях у подростков наблюдается улучшение поведения, происходит приобретение социальных навыков. По данным исследований, к 13–14 годам у подростков накапливается набор инструментальных жестов и словесных форм вежливости, появляется способность вступать в коммуникацию и поддерживать разговор. У подростков с синдромом Аспергера высокой интенсивностью характеризуется сектор развития социальных навыков. Подростки с синдромом Аспергера, по оценкам специалистов, во взрослой жизни смогут жить самостоятельно, обучаться в ВУЗе и построить собственные семьи [3].

Все вышеперечисленные особенности подросткового возраста обусловливают значительный интерес специалистов к вопросам, касающимся подростков с РАС. Однако, на данный момент некоторые аспекты психического и социального функционирования подростка с РАС являются своеобразным «серым» пятном в науке и практике. Так, в настоящее время недостаточно изучена возрастная эволюция аутистических расстройств, а также отмечается недостаточность исследований в области психолого-педагогического сопровождения подростков с РАС. В частности, требуют более глубокого изучения вопросы формирования самосознания подростка с РАС, развития его психосексуальной и гендерной идентичности, представлений о себе и своем будущем, самооценочных суждений и личностной рефлексии.

Таким образом, изучение особенностей развития подростков с аутизмом представляет собой актуальную и комплексную задачу, требующую междисциплинарного подхода. Результатом исследовательской и практической работы по данной проблеме может быть разработка эффективных стратегий поддержки подростков с РАС, направленных на развитие их академической успеваемости, эмоциональной регуляции и социальных навыков, которые являются основой для социальной адаптации подростков с РАС, расширения их социального функционирования, включения в общество в качестве полноценных социальных партнеров.

Список использованных источников

1. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг [и др.]. – М. : Теревинф, 2005. – 225 с.

2. Костин, И. А. Клуб подростков и взрослых с последствиями раннего детского аутизма / И. А. Костин. – М. : Дефектология, 2000. – С. 63–70.

3. Малинина, Е. В. Аутистические расстройства в подростковом возрасте. Психиатрия / Е. В. Малинина, И. В. Забозлаева, А. А. Сединкин. – М. : ГБУЗ Психиатрическая больница № 3 им. Гиляровского, 2016. – С. 19–26.

УДК 373.24

ВОЗМОЖНОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ БАЗОВЫХ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

В.В. Михина
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (Волгоград)
Научный руководитель – Е.М. Сафронова, доктор пед. наук, профессор

Аннотация. В данной статье рассматривается возможности детско-родительских объединений в формировании базовых национальных ценностей, как один из эффективных путей социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья. В статье дается определение базовым национальным ценностям, детско-родительским объединениям, рассматриваются особенности формирования базовых национальных ценностей у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: детско-родительские объединения; дошкольники с интеллектуальными нарушениями; дети с ограниченными возможностями здоровья; базовые национальные ценности; нравственность.

POSSIBILITIES OF PARENT-CHILD ASSOCIATIONS IN BASE COUNTRIES FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

V. Mikhina

Abstract. This article examines the possibilities of parent-child associations in the formation of basic national values as one of the effective ways of socialization of a child with disabilities. The article defines basic national values, parent-child associations, and examines the features of the formation of basic national values in children with intellectual disabilities.

Keywords: parent-child associations; preschoolers with intellectual disabilities; children with disabilities; basic national values; morality.

С развитием интеграционных процессов в современной отечественной системе специального образования в качестве одной из наиважнейших выступает проблема социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и включение их в систему социальных отношений. Главными ориентирами педагогического и воспитательного воздействия становятся не нарушение, а личность ребенка, актуализация ее потенциала в процессе социализации. Социально-экономическая и политическая обстановки в окружающей действительности приводят к необходимости изучения формирования базовых национальных ценностей у детей с особенностями в развитии.

Нашей исследовательской задачей было выявление особенностей формирования базовых национальных ценностей у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Для этого необходимо проанализировать понятие «базовые национальные ценности». Так как моральные нормы и нравственные установки являются основой личности человека, все это мы можем объединить в понятие «базовые национальные ценности». Исследователь А. Я. Данилюк считает, что нравственные установки, передающиеся через поколения, и моральные ценности, существующие в традициях русского народа, представляют собой совокупность национальных ценностей нашей страны [2].

Стоит отметить, что единого мнения относительно сущности, определения и структуры базовых национальных ценностей нет. Но А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, В. В. Гулякина, Д. А. Леонтьев, Г. Оллпорт, М. Рокич, С. Л. Рубинштейн, А. В. Серый и др. признают выделение ценностно-смысловой сферы личности и понимание под этим термином важнейшего компонента структуры личности, задающего мировоззренческие установки и поведенческие стратегии. Исходя из этого, необходимо подчеркнуть, что различные социальные взаимоотношения базируются на определенных принципах, принадлежащих определенной национальной группе. Такие ценности несут в себе культурный код рассматриваемого народа и позволяют сделать вывод о национальных приоритетах. Более того, это помогает нам рассмотреть не только народ как целое социальное явление, но и проанализировать какой вектор развития был определен в конкретный исторический срез. Позволяет воссоздать «моральный образ» человека, проживающий в конкретный промежуток времени.

Обучение детей с интеллектуальными нарушениями является систематизированным, целенаправленным педагогическим воздействием на особого ребенка с целью социализации и интеграции в общество. Нравственное воспитание ребенка с умственной отсталостью направлено на приобщение к системе духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей, а также знакомство с культурой, традициями народов России, что формирует ценностное отношение к окружающему миру.

Скавычева Е. Н. утверждает, что детям с умственной отсталостью в отличие от детей с нормой в развитии, требуется большее количество эмоционально положительных подкреплений на начальных этапах обучения. Даже за самый незначительный поступок ребенка с наругением необходимо хвалить, так как он еще не сталкивался с одобрением со стороны окружающих. Нарушение эмоционального фона у таких детей влияет на эмоциональное взаимодействие со взрослым, что приводит к отсутствию предпосылок к формированию нравственных представлений на момент поступления в дошкольное учреждение. Это подтверждает необходимость проведения коррекционной работы в условиях детского сада [5].

Особенностями формирования базовых национальных ценностей дошкольников с интеллектуальными нарушениями является: а) низкий уровень представлений о принятых социальных нормах в обществе; б) трудности в формировании обобщающих понятий, т.е. объединение составляющих в единое

целое осложнено; в) отсроченное начало периода заинтересованности детей в изучении понятий нравственности и устройства общества; г) незрелость эмоционально-волевой сферы; д) дети действуют исходя из указаний взрослых, не осознавая причины поступков.

Стоит отметить, что социальная среда выступает источником развития ребенка с интеллектуальными нарушениями. Современные исследования подтверждают зависимость влияния семьи на развитие ребенка. При этом, чем сильнее проявляется семейное неблагополучие, тем более выражены нарушения в развитии у ребенка. Алмазова А. А. рассматривает взаимодействие семьи и дошкольной образовательной организации, как способ организации совместной деятельности между субъектами, построенный на взаимопонимании и сотрудничестве. Это подразумевает контакт и помощь родителя ребенку в преодолении имеющихся проблем и контроль. В случае родителей ребенка с ОВЗ подобная модель формируется в результате психокоррекционной воспитательной работы, которую проводят специалисты [1].

Понятие «детско-взрослое сообщество» в педагогической литературе используется для обозначения объединения педагогов, при этом используются взаимозаменяемые понятия «сообщество» и «общность». Крылова Н. Б. писала о важности таких сообществ в ключе важного элемента гуманистических концепций в педагогике постсоветского времени. Она рассматривала выбранное понятие, как пространство для формирования личности и нравственных качеств человек. Шустова И. Ю. отмечает, что в детско-взрослой общности происходит развитие ребенка под влиянием воспитателей и родителей. Такая общность характеризуется неформальными связями и отношениями, развивается как самостоятельный групповой субъект. Ведь рассматриваемая общность возникает в рамках социального института и функционирует согласно своим законам развития [6].

Детско-родительские объединения имеют огромный потенциал в поддержке и воспитании у детей национальных ценностей, одновременно с этим происходит интеграция данных ценностей в образовательный процесс посредством игр, заданий, упражнений и различных проектных работ. Проанализировав опыт педагогов-практиков, можно выделить следующие методы и формы работы в детско-родительских объединениях в процессе формирования базовых национальных ценностей:

– истематические встречи родителей и педагогов, а также проведение занятий по типу «родитель-ребенок», на которых присутствует педагог-психолог. Все это происходит с целью гармонизации внутрисемейных отношений, а также распространения положительного опыта воспитания среди семей;

– создание совместных чатов для педагогов и родителей, посвященных проблемам воспитания нравственных качеств для обсуждения возникающих проблем. Главное преимущество такой формы взаимодействия в быстрой и качественной обратной связи, что отвечает современным запросам общества. Появляется возможность не только в решении насущных проблем, но и в распространении информации со стороны педагогов;

– проведение социально-патриотических акций и реализация волонтерских проектов. Совместные дела, где у каждый участник объединен общей целью, помогают создать благоприятную атмосферу и взаимопонимание.

Интеграция базовых национальных ценностей в образовательный процесс создает мост между домом и детским садом, делая родителей активными участниками воспитательного процесса. Это помогает усвоить детям моральные и этические нормы. Ведь необходимым условием для эффективного воспитания ценностей дошкольников является создание единого образовательного пространства, обеспечивающего партнерские и сотруднические взаимоотношения педагогов, родителей и детей.

В соответствии с поставленными задачами на основе теоретического анализа нами получены следующие результаты: к возможностям детско-родительских объединений при организации работы по формированию базовых национальных ценностей с детьми с интеллектуальной недостаточностью относят: 1) вовлечение родителей в досуговую деятельность коррекционного учреждения, связанную с изучением традиций и истории, что способствует эмоциональной привязанности к семейным ценностям; 2) расширение социального опыта детей благодаря активному участию родителей, что стимулирует применение норм и правил на практике; 3) установление контакта между организацией и семьей с целью преодоления возможных трудностей в формировании базовых ценностей у детей с интеллектуальными нарушениями.

Таким образом, сфера образования призвана обеспечивать духовно-нравственное развитие и воспитание личности обучающегося для становления и развития его гражданственности, принятия гражданином России национальных и общечеловеческих ценностей и следования им в личной и общественной жизни.

Список использованных источников

1. Воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья: научно-методологические основы и эффективные практики / А. А. Алмазова, Е. И. Адамян, Л. И. Адамян [и др.]. – М. : Московск. пед. гос. ун-т, 2022. – 208 с.

2. Гончарова, Е. Л. Помощь ребенку в дифференциации и осмыслении картины мира в контексте новых стандартов образования детей с ОВЗ / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская [и др.] // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2017. – № 17. – URL: https://alldef.ru/ru/articles/ (дата обращения: 04.02.2025).

3. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков // Народное образование. – 2010. – №. 1. – С. 39–46.

4. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – М. : Академия, 2010. – 416 с.

5. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / под общей ред. Н. Н. Малофеева. – М. : ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. – 120 с.

6. Крылова, Н. Б. Проблема индивидуализации ребенка в образовании: преодоленные и не преодоленные барьеры / Н. Б. Крылова // Новые ценности образования – 2017. – № 1. – С. 183–198.

7. Развитие образования детей с ограниченными возможностями здоровья: 2020–2030 годы / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина [и др.] // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – № 36. – URL: https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/ (дата обращения: 04.02.2025)

8. Скавычева, Е. Н. Нравственное воспитание умственно отсталых детей дошкольного возраста / Е. Н. Скавычева // Педагогический вестник. – 2020. – № 14. – С. 104–106.

9. Хайдарпашич, М. Р. К обоснованию необходимости формирования представлений о ценностях у дошкольников с нарушениями развития / М. Р. Хайдарпашич // Дефектология. – 2013. – №. 3. – С. 58–65.

10. Шустова, И. Ю. Детско-взрослая общность как условие становления ценностно-смысловой ориентации ребенка / И. Ю. Шустова // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2023. – Вып. 28. –С. 51–61.

УДК 376:331.548

ОЗНАКОМЛЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ПРОФЕССИЯМИ РАБОТНИКОВ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

А.Р. Моисеенко
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – В.А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. Статья посвящена проблеме профессионального информирования младших школьников с особенностями психофизического развития. Как важнейшая составляющая профессионального информирования рассматривается ознакомление с профессиями работников школы. Раскрываются особенности работы в данном направлении в условиях интегрированного обучения и воспитания.

Ключевые слова: младшие школьники; особенности психофизического развития; профессиональное информирование; интегрированное обучение и воспитание.

INTRODUCING PRIMARY SCHOOLCHILDREN TO THE FEATURES OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT WITH THE PROFESSIONS OF SCHOOL EMPLOYEES IN THE CONDITIONS OF INTEGRATED EDUCATION AND UPBRINGING

A. Maiseyenka

Abstract. The article is devoted to the problem of professional information of primary schoolchildren with features of psychophysical development. Familiarization with the professions of school employees is considered as the most important component of professional information. The features of work in this direction in the context of integrated training and education are revealed.

Keywords: prymary schoolchildren; features of psychophysical development; professional information; integrated education and upbringing.

Различные вопросы профессионального информирования младших школьников с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) получили отражение в ряде исследований и публикаций [1–3; и др.]. Анализ научно-методической литературы позволяет увидеть, что в младшем школьном возрасте важнейшей составляющей профинформационной работы выделяется ознакомление учащихся с трудом работников школы. Первичное формирование, расширение и углубление соответствующего круга представлений рекомендуется

осуществлять как на учебных занятиях, так и в процессе внеурочной деятельности. Однако соответствующие рекомендации представлены в самом общем виде и требуют дальнейшей разработки.

Содержание информации, знакомящей учащихся с миром профессий, в т.ч. с профессиями работников школы, в определенной мере представлено в учебных программах и учебных пособиях. Формирование у учащихся представлений о труде работников школы имеет значимый воспитательный потенциал и проводится и во внеучебное время. Учитываются также то, что их труд учащиеся могут регулярно наблюдать, доступность в будущем ряда профессий работников школы разным категориям учащихся с ОПФР.

При планировании работы в данном направлении необходимо учитывать актуальное состояние соответствующих представлений учащихся. В связи с этим нами разработаны задания для их выявления.

Задание 1. Педагог, обращаясь к учащемуся, говорит: «В нашей и других школах работают учителя, воспитатели. Учитель, воспитатель – это названия профессий» и далее предлагает назвать другие профессии работников школ. После получения первого ответа задается стимулирующий вопрос:

– А еще какие профессии ты можешь назвать?

Задание 2. Учащемуся последовательно предъявляются реалистичные фотографии работников школ (учителя, уборщика территорий (дворника), охранника, уборщика помещений (производственных, служебных), повара, библиотекаря, воспитателя, водителя) в типичной рабочей обстановке и предлагается назвать профессии людей, которые на них изображены:

– Как называется профессия этого человека?

Определяя это задание, мы принимали во внимание, что работу и охранника, и уборщика служебных помещений, и уборщика территорий, и повара, и библиотекаря, и водителя учащиеся могли многократно наблюдать не только в учреждении образования.

Задание 3 Учащемуся предъявляются эти же изображения (одномоментно по 4 разных фотографии) и предлагается последовательно показать, где повар, учитель и т.д.

Задания 4–6. Воспроизведение сведений об уборщике территорий (дворнике):

– Назови уборочный инвентарь, который использует уборщик территорий (дворник)» (задание 4).

– Назови работы, которые выполняет уборщик территорий (дворник)» (задание 5).

– Что еще ты можешь рассказать о работе уборщика территорий (дворника)? (задание 6).

Предварительно учащимся поясняется, что уборщика территорий мы часто называем дворником.

7–9. Воспроизведение сведений о поваре:

– Ты много раз видел повара в кинофильмах, на рисунках, на фотографиях или мог наблюдать работу повара, например, в школьной столовой. Скажи, можно ли узнать повара по рабочей одежде?

Если учащийся отвечает утвердительно, то предлагается ее назвать:

– Назови рабочую одежду повара (задание 7).

– Назови работы, которые выполняет повар (задание 8)

– Что еще ты можешь рассказать о профессии повара? (задание 9)

Эти задания все или частично могут использоваться как учителями и воспитателями, так и студентами при прохождении практик для получения сведений для педагогических характеристик.

С учетом запаса представлений учащихся с ОПФР о профессиях работников школы и умений репрезентации этих представлений в устной речи уточняются задачи и содержание данного направления профознакомительной работы с отдельными из них. Этому содействует относительно небольшое количество (от 1 до 6) учащихся с ОПФР в классах интегрированного обучения и воспитания.

В организационном плане специфика этой работы в классах интегрированного обучения и воспитания определяется:

– разным содержанием программного материала (в частности, по учебному предмету «Человек и мир») для разных категорий учащихся с ОПФР, что нужно учитывать при планировании и в методике проведения учебных занятий;

– включением учащихся с ОФПР во внеучебное время в различные мероприятия, в процессе которых они получают профессиональную информацию, совместно с учащимися, которые овладевают образовательной программой начального образования (внутришкольные экскурсии, интерактивные беседы, игры и викторины и др.).

При подготовке и проведении каждого из таких мероприятий необходимо учитывать специфику восприятия, переработки, сохранении и воспроизведении информации каждым из учащихся с ОПФР и обеспечить их активность. Например, эффективным методом формирования представлений о профессиях работников школы являются наблюдения, но учащиеся с ОПФР могут испытывать объективно обусловленные затруднения в их проведении. Поэтому посредством реализации индивидуального подхода планируется помощь в выделении объектов наблюдений, их планировании, непосредственном проведении, последующем обобщении результатов.

Индивидуальный подход, учитывающий особые индивидуальные образовательные потребности, мы рассматриваем как обязательное условие эффективности ознакомления младших школьников с ОПФР с профессиями работников школы и их профессионального информирования в целом.

Список использованных источников

1. Костюк, Г. А. Профориентация как средство социальной адаптации младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (из опыта работы) / Г. А. Костюк // Педагогическое мастерство : материалы X Междунар. науч. конф., Москва, 20–23 июня 2017 г. / Ассоц. «Молодой ученый» ; отв. ред.: Г. А. Кайнова, Е. И. Осянина, Л. Н. Вейса. – М., 2017. – С. 73–75.

2. Методические рекомендации по профессиональной ориентации учащихся с особенностями психофизического развития / сост. В. А. Шинкаренко // Спец. адукацыя. – 2016. – № 5. – С. 8–17.

3. Шинкаренко, В. А. Профессиональная ориентация младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью / В. А. Шинкаренко, Е. В. Никонович, А. Ю. Репникова // Народная асвета. – 2021. – № 6. – С. 41–44.

УДК 378.147:376.112.4

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

О.Д. Мотевич
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – И.С. Сычева, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. Статья посвящена анализу использования интеллект-карт в процессе обучения детей с особенностями психофизического развития с целью повышения уровня их познавательной и речевой активности. Рассматриваются преимущества данного дидактического средства: наглядность, визуализация и систематизация информации; обогащение ассоциативных связей и создание опор для памяти, объединение работы правого и левого полушарий мозга, логического и образного мышления; ориентация на личностное развитие, самостоятельность и творческий подход.

Ключевые слова: дети с особенностями психофизического развития; инклюзивное образование; интеллект-карта; визуализация информации; речевая и познавательная активность.

USING INTELLIGENCE CARDS IN TEACHING CHILDREN WITH SPECIAL PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT

O. Motevich

Abstract. The article is devoted to the analysis of the use of mind maps in the process of teaching children with special psychophysical development in order to increase the level of their cognitive and speech activity. The advantages of this pedagogical technology are considered: clarity, visualization and systematization of information; enrichment of associative connections and creation of supports for memory, unification of the work of the right and left hemispheres of the brain, logical and imaginative thinking; focus on personal development, independence and creativity.

Keywords: children with special psychophysical development needs; inclusive education; mind map; information visualization; speech and cognitive activity.

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

Интеллект-карта (mind-maps – карты ума, карты мыслей, карты мышления, ментальные карты, карты памяти, карты разума) – это техника представления

любого процесса или события, мысли или идеи в комплексной, систематизированной, визуальной (графической) форме [3, с. 63].

Цель создания карты мыслей – систематизировать и осмыслить информацию, зрительно запомнить ее, подобрать новые образы и ассоциации, увидеть целостную картину и сделать выводы.

Ментальные карты получили популярность и творческое переосмысление в системе образования как самостоятельная педагогическая технология или как составная часть педагогических технологий развивающего обучения, способствующих всестороннему развитию личности, особенно интеллектуальной сферы.

Как дидактическое средство интеллект-карты соответствуют основополагающим принципам дидактики: принципу наглядности обучения, принципу систематичности и последовательности обучения, принципу доступности и прочности обучения, принципу сознательности и активности обучения.

Технология создания интеллект-карт детально разработана английским психологом Тони Бьюзеном. Алгоритм реализации технологии включает 3 этапа и 6 шагов, интуитивно понятных и доступных каждому: центральный образ, основные ветви определенного цвета, побеги» второго и третьего уровней форме Рекомендуется обозначать каждую ветвь одним словом или символом либо их комбинацией, оставляя некоторые ветви не подписанными, что стимулирует мозг придумать, чем их заполнить [1].

Обоснованность использования интеллект-карт в работе с детьми особенностями психофизического развития, в сфере инклюзивного образования, вызвана достаточной простотой их подготовки и высокой эффективностью для стимулирования согласованной работы обоих полушарий мозга, повышения уровня познавательной активности, развития памяти, речи и воображения.

У детей с особенностями психофизического развития (к данной категории относятся лица, которые имеют: нарушения речи, трудности в обучении, интеллектуальную недостаточность, расстройства аутистического спектра, нарушения зрения, нарушения функций опорно-двигательного аппарата, тяжелые, множественные нарушения в физическом и (или) психическом развитии, нарушение слуха) часто возникают трудности с обработкой информации, представленной в текстовом формате. Интеллект-карты помогают организовать мысли и идеи в логическую иерархическую структуру. Использование цветов, изображений и ключевых слов делает информацию доступной и запоминающейся, способствует осознанию взаимосвязей между различными понятиями и явлениями науки и повседневной жизни.

Работа с интеллект-картами облегчает подготовку педагога к уроку или мероприятию: помогает собрать всю необходимую информацию по изучаемой теме и представить ее в виде логической схемы, структурировать объяснение учебного материала, не отходить в процессе взаимодействия с детьми от главной мысли. Интеллект-карты могут быть использованы как основа для презентаций, плакатов или других наглядных пособий.

Педагогу важно учитывать особенности воздействия цвета (цветовых опор) в интеллект-карте. Высокая скорость восприятия характерна при использовании красного, желтого, оранжевого цветов; средняя скорость восприятия: при использовании серого и черного цветов; низкая скорость восприятия: использование зеленого, коричневого и голубого цветов [3].

С помощью интеллект-карт можно ставить, систематизировать и успешно решать как дидактические, так и воспитательные задачи, анализировать литературные произведения и жизненные ситуации, школьные конфликты, составлять предложения и мини-рассказы. Примеры интеллект-карт, разработанных на основе анализа учебников для начальной школы.

Интеллект-карта по русскому языку на тему «Имя существительное». Главная ветка: существительное (дом, книга); придаточная ветка 1 порядка: на какие вопросы отвечает существительное (Кто? Что?); придаточная ветка 2 порядка (род существительных): мужской род (папа, кот); женский род (мама, кошка); средний род (окно, солнце); придаточная ветка 3 порядка (число существительных): единственное число (дом, книга); множественное число (дома, книги).

Интеллект-карта по математике на тему «Число». Главная ветка: число; придаточная ветка 1 порядка (виды чисел): натуральные числа (1, 2, 3...); нуль (0); однозначные числа (0–9); двузначные числа (10–99); придаточная ветка 2 порядка (действия с числами): сложение (+) (примеры: 2+3=5); вычитание (–) (примеры: 5–2=3); умножение (·) (примеры: 2·3=6); деление (:) (примеры: 6:2=3); придаточная ветка 3 порядка (разряды чисел): единицы (1, 2, 3); десятки (10, 20, 30); сотни (100, 200, 300).

Интеллект-карта по предмету «Человек и мир» на тему «Растения-обитатели суши». Главная ветка: растения – обитатели суши; придаточная ветка 1 порядка (виды растений): теплолюбивые растения (кокосовая пальма, банан); холодостойкие растения (береза ива полярная); теневыносливые растения (бромелия, акация); придаточная ветка 2 порядка (приспособление растений к холодам): теплолюбивые (не приспособлены к холоду); холодостойкие (накопление углеводов в клеточном соке); теневыносливые (широкие, тонкие, мягкие листья).

Интеллект-карта по литературному чтению на тему «Народное творчество». Главная ветка: устное народное творчество; придаточная ветка 1 порядка (жанры народного творчества): пестушки; потешки; небылицы; колыбельные песни; лирические песни; шуточные песни; скороговорки; загадки; пословицы и поговорки; сказки; придаточная ветка 2 порядка (народные сказки): Лиса и журавль; Котик — золотой лобик; Два жадных медвежонка; придаточная ветка 3 порядка (герои народного творчества: ребенок, мать, котик и т.п.); придаточная ветка 4 порядка (устаревшие, незнакомые слова и их значение).

С помощью данной технологии можно проанализировать отдельные жанры фольклора, отдельную народную сказку или авторское произведение, нравственные качества, нравственные или безнравственные поступки главных героев и их последствия.

Князева В. А. предлагает следующую последовательность работы при составлении интеллект-карты по рассказу (учебному тексту) [2].

1. Чтение рассказа.
2. Обозначение главной идеи в центре (название рассказа).
3. Изображение веток в цвете от главной идеи с нумерацией.
4. Разбор рассказа по частям с последующим моделированием.
5. Моделирование рассказа полностью.
6. Самостоятельное воспроизведение рассказа по интеллект-карте.

Формы работы с интеллект-картами зависят от учебного предмета (воспитательного мероприятия и его направления), типа урока и уровня развития детей: 1) интеллект-карты составляет учитель, классный руководитель; 2) обучающиеся с помощью взрослого составляют интеллект-карты по заданной тематике; 3) школьники самостоятельно составляют интеллект- карты по заданной теме или с элементами творчества.

Наиболее ценными для когнитивного развития обучающихся с особенностями психофизического развития, очевидно, являются учебные продукты, созданные под руководством педагога или самостоятельно, нарисованные от руки. Они способствует реализации обязательного условия эффективности системы обучения и воспитания детей с ОПФР – повышение уровня их познавательной активности, развитие памяти, речи и воображения.

Существуют компьютерные программы и онлайн-сервисы для создания интеллект карт: MindMeister; MindMup; Mind42; XMind; Mindjet MindManager; PersonalBrain; iMind Map; Bubbl; Comapping; MindGenius; Wisemapping; Mapul; Mindomo; Coggle; ConceptDraw MINDMAP; Popplet; LOOPY. Они могут быть полезны педагогам, учащимся с сохраненным интеллектом. Наиболее просты для личного планирования и представления идей: MindMeister; MindManager; MindMup; Mind 42; Wisemapping; Comapping; Mapul. Данные программные продукты экономят время, усиливают такие свойства интеллект-карт как наглядность, эстетическая привлекательность, запоминаемость, систематизация и логическое выявление недостающей информации, что делает их перспективными в инклюзивном образовании.

Список использованных источников

1. Бьюзен, Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления / Т. Бьюзен. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 208 с.
2. Князева, В. А. Использование интеллект-карт в работе с детьми с ОВЗ / Образовательная социальная сеть nsportal.ru – URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/zdorovyy-obraz-zhizni/2020/01/12/ispolzovanie-intellekt-kart-v-rabote-s-detmi-s-ovz (дата обращения: 3.03.2025).
3. Педагогические технологии : вопросы теории и практики внедрения : справочник для студ. / авт.-сост. А. В. Виневская ; под ред. И. А. Стеценко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2014. – 253 с.

УДК 376.42

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ХОЗЯЙСТВЕННО-БЫТОВОМУ ТРУДУ УЧАЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

К.В. Мотошко
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – В.А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования у учащихся с умеренной и тяжелой недостаточности компетентности в области хозяйственно-бытового труда. Предлагаются рекомендации по реализации компетентностного подхода на уроках по данному учебному предмету.

Ключевые слова: компетентностный подход; умеренная и тяжелая интеллектуальная недостаточность; хозяйственно-бытовой труд; учащиеся.

IMPLEMENTATION OF A COMPETENCE-BASED APPROACH IN THE PROCESS OF TEACHING HOUSEHOLD WORK TO STUDENTS WITH MODERATE AND SEVERE INTELLECTUAL DISABILITIES

K. Matoshka

Abstract. The article is devoted to the problem of developing students with moderate and severe deficiencies in the field of household work. Recommendations are offered for the implementation of a competency-based approach in lessons on this subject.

Keywords: competence-based approach; moderate and severe intellectual disabilities; household work; students.

Компетентностный подход в образовании в настоящее время утвердился и в области специального образования, в том числе лиц с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Формирующимися у них ключевыми образовательными компетенциями определены ценностно-ориентационная, личностная и коммуникативная [2]. В процессе овладения указанными ключевыми образовательными компетенциями реализуются потенциальные возможности овладения учащимися успешными действиями в жизненно важных ситуациях. В этой связи актуальным является вопрос реализации компетентностного подхода с учетом специфики содержания учебного материала по каждому из учебных предметов учебного плана второго отделения специальной школы, специальной школы-интерната для учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Особое значение в реализации задач обучения учащихся с умеренной

и тяжелой интеллектуальной недостаточностью традиционно придается практической трудовой подготовке, важнейшей составляющей которой являются уроки хозяйственно-бытового труда. Повышение самостоятельности в области хозяйственно-бытового труда рассматривается как важнейшая составляющая коррекционно-педагогической работы, направленной на максимально полную реализацию их возможностей в плане социально-бытовой адаптации.

Основным типом урока хозяйственно-бытового труда в научно-методической литературе выделяется урок – практическая работа. На нее рекомендуется отводить не менее половины времени урока. Предшествующие и последующие этапа урока непосредственно связаны по содержанию с осваивающейся практической работой [1; 4]. Учебная программа по хозяйственно-бытовому труду [3] позволяет значительную часть уроков по данному учебному предмету планировать как уроки практического повторения. Их отличие от урока – практической работы состоят в том, что на них не предусматривается сообщение новых для учащихся сведений, а учетом того, что предлагающиеся практические работы учащимся первично уже знакомы, ставится задача повышения самостоятельности их выполнения [1; 4]. С учетом разного уровня подготовленности учащихся учитель может предусмотреть выполнение разными учащимися разных технологических операций и варьировать степень самостоятельности их работы. Однако в системе уроков всегда важно обеспечивать продвижение, пусть даже минимальное, в овладении изучающимися практическими работами.

При таком подходе системообразующим звеном в реализации компентностного подхода является обучение учащихся способам практической деятельности – приемам выполнения изучаемых практических работ. Данная составляющая личностной компетенции формируется в единстве с ценностно-ориентационной (предполагающей ориентацию на хозяйственно-бытовую самостоятельность как жизненную ценность) и коммуникативной (предполагающей коммуникативных умений) компетенций. Так, при сообщении темы урока решается задача вызывания у учащихся мотивов, связанных с применением в быту осваиваемых практических работ. На разных этапах урока обеспечивается взаимодействие учащихся не только с учителем, но друг с другом; обязательным этапом урока выделяются отчеты учащихся о выполненной работе, которые могут выполняться с разной степенью самостоятельности [1; 4]. Ключевым моментом итогового этапа урока является самооценка детьми своих успехов, что даже при скромных достижениях может способствовать развитию мотивации к дальнейшему обучению.

Важнейшим показателем реализации компетентностного подхода в обучении хозяйственно-бытовому труду является постепенно повышающаяся степень самостоятельности выполнения учащимися практических работ хозяйственно-бытового содержания. Решению данной задачи способствует построение учебной программы. Например, в числе работ в области питания предусматривается обучение мытью, чистке и сушке посуды [3]. Учащимся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью крайне непросто усвоить различия в мытье

посуды в зависимости от материала ее изготовления. Поэтому, согласно учебной программе, планируется первичное изучение мытья металлической неэмалированной, фарфоровой и керамической, металлической эмалированной посуды на разных годах обучения – соответственно в V, VI и VII классах. При этом в VI и VII классах перед изучением новых практических работ, выполнявшихся, соответственно, в V и в V–VI классах, проводятся уроки практического повторения. В последующем может предусматриваться обобщающее повторение.

Овладению учащимися практическими умениями должна содействовать организация практической деятельности учащихся во внеурочное время, взаимосвязанная с уроками по разным разделам учебной программы («Уход за одеждой», «Уход за обувью», «Уход за жилищем», «Питание», «Уход за комнатными растениями (Выращивание комнатных растений)»). И здесь речь идет об организации хозяйственно-бытовой деятельности учащихся не только воспитателями, но и родителями. Поэтому может быть рекомендовано использование с согласия родителей «домашних заданий». Родителей при этом рекомендуется ориентировать не только на выполнение учащимися разовых или постоянных поручений, но и на поощрение их участия в хозяйственно-бытовом труде в условиях семьи.

Таким образом, овладение учащимися с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью компетентностью в области хозяйственно-бытового труда предполагает специальную организацию их деятельности на уроках по данному учебному предмету, проведение целенаправленной коррекционно-педагогической работы не только в учебное, но и во внеучебное время, и применение учащимися полученной подготовки в условиях семьи.

Список использованных источников

1. Методика обучения учащихся второго отделения вспомогательной школы : учеб.-метод пособие / В. А. Шинкаренко, Т. В. Лисовская, М. Е.Скивицкая [и др.]. – Минск : Бел. гос. пед. ун-т, 2021. – 188 с.

2. Радионова, В. И. Индивидуализация обучения на компетентностной основе детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 / Радионова Валентина Игоревна ; Национ. ин-т образов. – Минск, 2013. – 24 с.

3. Учебная программа по учебному предмету «Хозяйственно-бытовой труд» для V–IX классов второго отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната). – URL: https://adu.by/images/2023/spec/up-hoz-byt-trud-5-9kl-2otd-vs-shk.docx (дата обращения: 03.03.2025).

4. Шинкаренко, В. А. Методика обучения хозяйственно-бытовому труду во втором отделении вспомогательной школы : учеб.-метод. пособие / В. А. Шинкаренко. – Минск : Нац. ин-т образования, 2018. – 96 с.

УДК 376.54

МУЗЫКАЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

И.Р. Набиуллин
Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань)
Научный руководитель – А.Н. Ахметзянова, канд. псих. наук, доцент

Аннотация. В статье представлено описание музыкотерапевтических методов в работе с детьми с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. Определены техники музыкальной терапии, которые эффективны для использования в обучении таких детей. Даны рекомендации по их использованию на учебных занятиях.

Ключевые слова: музыкальная терапия; дефицит внимания; концентрация внимания; саморегуляция; гиперактивность; методические рекомендации.

MUSIC THERAPY IN CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK WITH CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER

I. Nabiullin

Abstract. The article describes music therapy methods in working with children with attention deficit hyperactivity disorder. The techniques of music therapy that are effective for use in the education of such children have been identified. Recommendations on their use in academic and activities are given.

Keywords: art therapy techniques; children with special educational needs; methodological recommendations.

На сегодняшний день достаточно часто встречаются дети, имеющие синдром дефицита внимания и гиперактивности. Эти дети нередко имеют сложности с удержанием внимания, способностью концентрироваться и саморегуляцией. Романчук О. И. определяет синдром дефицита внимания и гиперактивности (далее – СДВГ) как синдром, который характеризуется нарушением способности регулировать свое поведение, следствием чего является двигательная гиперактивность, что приводит к нарушению функционирования детей с данным синдромом в основных сферах их жизнедеятельности [4, с. 22]. При наличии данного синдрома нарушение внимания, гиперактивность и импульсивность значительно затрудняет как обучение, так и социальную адаптацию ребенка.

Поскольку таким детям трудно управлять своим поведением, им необходимо специальное обучение соответствующим навыкам. Одним из таких способов является музыкальная терапия. Соломатина А. Р. определяет музыкальную

терапию как контролируемое применение звуковых вибраций и музыки как таковой в целях психологической коррекции [5, с. 40].

Музыкальная терапия основывается не только на дефектах, симптомах, болезнях или расстройствах. Прежде всего она опирается на возможности самого человека, на его креативность и рост, на раскрытие его индивидуальности. Музыка может воздействовать на человека не только непосредственно в момент ее прослушивания, но и во время вспоминания об услышанном посредством звуковой и эмоциональной памяти. Также музыка оказывает значительное влияние на воспитания личности.

Ильина М. С. отмечает, что музыкотерапия являет собой особую форму работы с детьми, при котором музыка используется в любом виде. С ее помощью ребенок может как расслабиться и отвлечься от негативных эмоций, так и улучшить свое психоэмоциональное состояние [2, с. 18]. На музыкальных занятиях дети с СДВГ могут развить навыки саморегуляции, поскольку во время таких занятий эти дети должны концентрироваться на таких стимулах как интонация, ритм, темп, звуковысотные различия между интервалами. На уроках музыки нередко имеет место исполнение различных песен в коллективе, что помогает детям, страдающим данным синдромом научиться работать в группе.

Хаузер Е. отмечает, что благодаря музыкальному воспитанию формируются когнитивные, эстетические, творческие, музыкальные и социальные умения и навыки, что способствует развитию познавательного интереса [6, с. 214]. В случае, если педагог на таких занятиях создает социальную ситуацию успеха, это способствует формированию у детей с СДВГ большей работоспособности и выносливости, что способствует развитию мотивации к учебе. В ходе музыкального воспитания такие дети обучаются разрешать споры и конфликты, они становятся организованными, отзывчивыми и добрыми, что способствует эффективной психологической коррекции и уходу от негативизма.

Полякова О. П. обращает внимание на то, что полноценные и регулярные занятия по различным музыкальным дисциплинам имеют коррекционный характер в обучении [3, с. 168]. Эффективность таких занятий во многом зависит от преподавателей и их компетентности. Музыкальные уроки должны быть направлены на положительные эмоции у ребенка с СДВГ и на понимание им собственных эмоций. Музыка может быть полезным и интересным занятием для детей с СДВГ. Различные музыкальные дисциплины помогают таким детям научиться слушать, чувствовать, распознавать и передавать эмоции. Благодаря таким занятиям ребенок может научиться сосредотачиваться на одном действии, а также в непринужденной обстановке развивать творческое мышление.

На разных музыкальных занятиях в музыкальной школе у детей с СДВГ развиваются различные навыки и способности. Хоровое пение, включающее в себя элементы вокалотерапии, такие как распевки, дыхательные упражнения, вокализацию слогов и гласных, помогает социализации. Во время уроков ритмики дети с СДВГ могут получить как двигательную, так и эмоциональную разрядку. На занятиях сольфеджио обучающиеся получают навыки слухового внимания, интонационные навыки, развивают слух и чувство ритма.

Особый характер имеют индивидуальные занятия с детьми с СДВГ, поскольку педагог должен принимать во внимание индивидуальные особенности и возможности обучающихся. Перед педагогом не ставится задача воспитать профессионального музыканта, поскольку первоочередным является влияние на психоэмоциональное, физическое и интеллектуальное развитие обучающегося с СДВГ.

Базанова Т. М. отмечает, что музыкальная терапия является эффективным средством для психолого-педагогического сопровождения детей с СДВГ, поскольку пение и слушание музыки помогает им научиться распознавать и передавать эмоциональное содержание музыкальных композиций [1, с. 49]. Играя на музыкальных инструментах, такие дети развивают навыки саморегуляции, а именно: усидчивость, сосредоточенность и чувство ответственности. Занятия с использованием музыкальной терапии проводятся в комфортной, интересной и непринужденной обстановке, что благоприятно сказывается на коррекционной работе с детьми с СДВГ.

Список использованных источников

1. Базанова, Т. М. Возможности музыкальной терапии при организации образовательной деятельности с детьми с синдромом дефицита внимания и гиперактивности / Т. М. Базанова, Е. Д. Трофимова// Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика : сб. ст. по материалам IV Междунар. науч.-практ. конф., Ялта, 17–19 сент. 2020 г. / Гуманит.-пед. акад. – Симферополь : Ариал, 2020. – С. 48–51.

2. Ильина, М. С. Музыкотерапия в практике современных дошкольных образовательных учреждений / М. С. Ильина, И. А. Щербакова, Г. В. Кузнецова // Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики : материалы XVI Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 т., Тольятти, 19–20 апр. 2019 г. – Т. 1. – Тольятти : Волжский ун-т, 2019. – С. 17–20.

3. Полякова, О. П. Важность занятий в детской музыкальной школе с детьми с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью / О. П. Полякова // Актуальные проблемы и современные тренды науки, культуры, искусства в творческом образовании : сб. ст. ; под общ. ред. С. М. Низамутдиновой. – М. : Перспектива, 2021. – С. 167–170.

4. Романчук, О. И. Синдром дефецита внимания и гиперактивности у детей / О. И. Романчук. – М. : Генезис. 2010. – 366 с.

5. Соломатина, А. Р. Использование различных форм музыкотерапии в рамках реабилитационного процесса / А. Р. Соломатина // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2014. – № 16. – С. 40–42.

6. Хаузер, Е. Повышение академической успешности школьников с СДВГ через музыкальное воспитание / Е. Хаузер, И. Лавриненко // Образование XXI века: профессионально-педагогическое образование в условиях современных социальных и экономических потребностей российского общества и школьной практики : материалы Всеросс. науч. конф. с междунар. участием, Липецк, 26 окт. 2023 г. – Липецк : Липецкий гос. пед. ун-т, 2023. – С. 212–216.

УДК 376.352

ВЫРЕЗАНИЕ ИЗ БУМАГИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Е.Д. Назаренко
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – С.Е. Гайдукевич, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматривается формирование зрительно-моторной координации у обучающихся с нарушениями зрения младшего школьного возраста средствами вырезания из бумаги. Показаны возможности данного вида практики в решении значимых задач согласования деятельности зрительного и мышечно-двигательного анализаторов. Уточнены основные действия в составе умений зрительно-моторной координации, предложены упражнения, обеспечивающие их формирование и применение в процессе работы с ножницами на учебных занятиях и в повседневной жизнедеятельности.

Ключевые слова: зрительно-моторная координация; умения зрительно-моторной координации; дидактические материалы по развитию зрительно-моторной координации; обучающиеся с нарушениями зрения.

PAPER CUTTING AS A MEANS OF DEVELOPING VISUAL-MOTOR COORDINATION IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS

E. Nazarenko

Abstract. The article examines the development of visual-motor coordination in primary school-age students with visual impairments by means of paper cutting. The possibilities of this type of practice in solving significant problems of coordinating the activities of the visual and muscular-motor analyzers are shown. The main actions in the composition of visual-motor coordination skills are specified, exercises are proposed that ensure their development and application in the process of working with scissors in classes and in everyday life.

Keywords: hand-eye coordination; hand-eye coordination skills; didactic materials on the development of hand-eye coordination; students with visual impairments.

Зрительно-моторная координация является важнейшей функцией, на которую опирается процесс развития практических действий, обследовательских и изобразительных навыков, необходимых для овладения различными видами деятельности. Под зрительно-моторной координацией

понимают согласованность движений и их элементов в результате совместной и одновременной деятельности зрительного и мышечно-двигательного анализаторов. Зрительно-моторная координация с позиции операциональной организации включает в себя три компонента: зрительное восприятие, мелкую моторику, зрительно-пространственную ориентацию [1].

По мнению Л. И. Плаксиной, у детей с нарушениями зрения отмечаются особенности на уровне всех указанных компонентов, сдерживается формирование зрительно-моторных связей, взаимодействия глаза и руки, что приводит к заметному отставанию развития зрительно-моторной координации. На фоне неспособности к ясному видению она характеризуется слабостью моторики рук, неточностью и медленной переключаемостью движений, неспособностью правильно воспроизводить пальчиковые позы, недостаточной координацией движений рук с частым преобладанием выполнения действий одной рукой, сниженным контролем за качеством работы, нарушением словесной регуляции действий [3]. Попытки со стороны детей осуществить зрительный контроль за движениями рук провоцируют неправильные позы, специфическое положение корпуса, головы, рук, что значительно затрудняет выполнение движений и пространственную ориентировку [2].

Развитие зрительно-моторной координации является значимой задачей коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями зрения как в дошкольном, так и младшем школьном возрасте. Предметом нашего исследования выступает вырезание ножницами из бумаги как средство развития зрительно-моторной координации обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями зрения.

Работа с ножницами – полезный навык учебной и повседневной деятельности. Она укрепляет руку ребенка, требует силы, точности, согласованности движений и их элементов, двусторонней координации, зрительного контроля. Вырезание – это, действия открывания и закрывания ножниц на материале, что приводит к его разрезанию. Обучение рекомендуется начинать с обычной бумаги, поскольку она позволяет получать очевидный результат даже с помощью одного взмаха ножниц. Различают прямолинейное и криволинейное вырезание из бумаги; симметричное – из бумаги, сложенной вдвое, и парно симметричное – из бумаги, сложенной в несколько раз. Порядок формирования действий: брать и держать ножницы, соблюдать позу и контролировать положение руки при вырезании; резать прямолинейно, вырезать фигуры, используя симметричное и парно симметричное резание; резать прямолинейно и криволинейно, вырезать фигуры, изображения, осуществлять свободное вырезание, используя симметричное и парно симметричное резание. Названные способы, приемы, порядок действий вырезания ножницами могут быть основой при решении следующих задач развития зрительно-моторной координации детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения: формировать умение фиксировать взгляд на объекте и зрительно прослеживать его движение в разных направлениях; формировать умение удерживать в поле зрения зрительный стимул при выполнении зрительной задачи [4].

Разработка дидактических материалов по работе с ножницами требует определения методических основ формирования зрительно-моторной координации у обучающихся с нарушениями зрения средствами вырезания. В заданном контексте имеют значение: комплекс действий в составе заявленных к формированию умений; специфические приемы обучения, способствующие успешному выполнению указанных действий; специальные педагогические условия поддержки эффективной деятельности ребенка с нарушениями зрения.

Проведенное нами исследование позволило выявить заявленные методические основы. Умения зрительно-моторной координации могут быть представлены следующим набором действий: умение фиксировать взгляд на объекте и зрительно прослеживать его движение в разных направлениях (фиксировать взгляд на объекте, прослеживать взором движущийся объект (ножницы, руку, бумагу), определять направление движения (ножниц, руки, бумаги)); умение удерживать в поле зрения зрительный стимул при выполнении зрительной задачи (резать по разметке, дорезать до определенной метки (линии, знака, точки и др.), резать только кончиками ножниц, резать только серединой ножниц, при резании по прямым линиям плавно перемещать ножницы вперед, заготовку держать на месте, при резании по кривой линии перемещать бумагу на ножницы). Обучение зрительно-моторной координации с помощью вырезания ножницами опирается на комплекс специфических приемов: замирание педагога в «правильной» позе, для того, чтобы ребенок мог детально рассмотреть правильное положение пальцев и руки при резании; совместно-разделенные действия с ребенком; опора на алгоритм выполнения деятельности; проговаривание действий, их многократное повторение и др. Специальные педагогические условия поддержки успешной деятельности ребенка с нарушениями зрения включают в себя: организационно-педагогические (соблюдение норм освещенности, рациональная организация рабочего места, использование сигнальных опор, облегчающих ориентировку (на кончиках ножниц, местах начала и окончания резания и др.)); дидактические (обучение на диагностической основе, включение в продуктивную положительно мотивированную деятельность, использование четких расчлененных инструкций, увеличение времени выполнения заданий, создание возможностей для множественных повторений и др.)

Выделенные в нашем исследовании методические основы послужили ориентиром для разработки комплекса упражнений, направленных на развитие зрительно-моторной координации, на основе вырезания ножницами из бумаги. Комплекс включает в себя три группы упражнений: подготовительные (развитие гибкости, подвижности и координации движений рук); формирующие (развитие зрительно-моторных связей); закрепляющие (отработка зрительно-моторных связей при выполнении повседневных действий). В основу упражнений положены актуальные для детей младшего школьного возраста действия с ножницами: разрезать полоску бумаги на части; нарезать бахрому; обрезать углы в квадратных и прямоугольных формах; разрезать квадраты и прямоугольники (через стороны, через углы); резать зигзагом; резать по кругу; резать волнами; вырезать фигуры

с закругленными углами; вырезать круг (мяч и т.д.) из квадрата, овал (огурец и т.д.) из прямоугольника и др.

Таким образом, проведенное нами исследование показывает, что вырезание из бумаги может быть использовано в качестве средства развития зрительно-моторной координации обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями зрения. Выполнение целенаправленных практических действий под усиленным зрительным контролем способствует усилению и координации связи зрительного и мышечно-двигательного анализаторов.

Список использованных источников

1. Гайдукевич, С. Е. Методика коррекционно-развивающей работы при нарушениях зрения: развитие зрительного восприятия : учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич. – Минск : БГПУ, 2021. – 144 с.

2. Дровосекова, Е. А. Особенности зрительно-моторной координации у дошкольников с нарушениями зрения / Е. А. Дровосекова, С. Э. Дровосеков // Концепт. – 2017. – Т. 44. – С. 174–178.

3. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения : учеб. пособие / Л. И. Плаксина. – М. : РАОИКП, 1999. – 284 с.

4. Программа коррекционных занятий «Развитие зрительного восприятия» для I–XII классов учебного плана специальной школы, специальной школы-интерната для учащихся с нарушениями зрения. – URL: https://www.adu.by/images/2023/08/Programma Zritelnoevospriyatie.docx (дата обращения: 29.01.2025).

УДК [376.016:808.5]-053.4-056.36

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ВОСПИТАННИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н.В. Нарушевич
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – О.В.Мамонько, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье описаны особенности коммуникативных умений у воспитанников с интеллектуальной недостаточностью. Анализируются ключевые этапы развития общения, специфика взаимодействия со сверстниками и взрослыми, а также описываются возможности сюжетных игр в формировании коммуникативных умений.

Ключевые слова: коммуникативные умения; воспитанники с интеллектуальной недостаточностью; дошкольный возраст; сюжетная игра.

THE PECULIARITIES OF THE FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS IN PUPILS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES OF PRESCHOOL

N. Narushevich

Abstract. The article describes the peculiarities of communication skills in pupils with intellectual disabilities. The key stages of communication development, the specifics of interaction with peers and adults are analyzed, and the possibilities of story games in the formation of communicative skills are described.

Keywords: communication skills; pupils with intellectual disabilities; preschool age; story game.

Формирование коммуникативных умений у детей с интеллектуальной недостаточностью представляет собой сложный процесс, обусловленный особенностями психофизического развития. Как отмечают исследователи, у данной категории детей из-за органического поражения головного мозга, наблюдаются задержки в возникновении «комплекса оживления», снижение интереса к социальным контактам и дефицит вербальных средств общения.

В процессе построения взаимоотношений воспитанников с интеллектуальной недостаточностью со сверстниками важно учитывать, что формирование их взаимодействия с окружающим миром происходит по аналогичным закономерностям, что и у нормально развивающихся детей. Однако эти отношения формируются в специфических условиях, обусловленных отклонениями в психофизическом, личностном и социальном развитии.

К дошкольному возрасту у детей с интеллектуальной недостаточностью выявляются специфические трудности:

1) недоразвитие эмоционально-волевой сферы, препятствующее установлению устойчивых контактов;
2) ограниченный словарный запас и трудности построения фразовой речи;
3) низкая способность к совместной игровой деятельности.

У ребенка с интеллектуальной недостаточностью развитие речи отстает от нормы уже с младенчества. Поэтому в начале дошкольного возраста у ребенка не сформированы предпосылки речевого развития: предметная деятельность, отсутствует интерес к окружающему [1]. Это, в свою очередь, определяет проблемы с возникновением и развитием функции общения.

Без специального обучения у детей с нарушениями интеллекта не развивается возможность регулировать деятельность с помощью собственной речи: наблюдается в отдельных случаях сопровождающая речь, но совсем не возникает фиксирующая и планирующая [2].

Игра может выступать средством формирования коммуникативных умений у воспитанников с интеллектуальной недостаточностью. Однако, важным условием эффективности данного средства является сформированность самой игровой деятельности. Например, если воспитанник с интеллектуальной недостаточностью обучен игре «Магазин», то в процессе этой игры можно учить его задавать вопросы, отвечать на них, использовать вежливые формы обращения друг к другу и т.д. [4].

Таким образом, коммуникативные умения у воспитанников с интеллектуальной недостаточностью спонтанно не формируются, что не позволяет им быть социализированными и адаптированными в обществе. Специально организованная коррекционно-педагогическая работа будет способствовать формированию таких умений, следовательно и социализации воспитанников с интеллектуальной недостаточностью в среде взрослых и сверстников.

Список использованных источников

1. Дошкольное воспитание аномальных детей / О. П. Гаврилушкина [и др.] ; под ред. Л. П. Носковой. – М. : Просвещение, 1993. – 224 с.
2. Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : БУК-МАСТЕР, 1993. – 191 с.
3. Специальная психология : учеб. пособие / Е. С. Слепович [и др.] ; под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. – Минск : Вышэйшая школа, 2012. – 511 с.
4. Шипицына, Л. М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. – СПб. : Речь, 2005. – 477 с.

УДК 376.112-4

ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В.В. Немержицкая
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Л.В. Таболина, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы актуальности нравственно-патриотического воспитания учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках литературного чтения, а также особенности и условия реализации нравственно-патриотического воспитания в образовательном процессе с учащимися с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: нравственно-патриотическое воспитание; литературное чтение; учащиеся с тяжелыми нарушениями речи.

OPPORTUNITIES FOR IMPLEMENTING MORAL-PATRIOTIC EDUCATION IN LITERARY READING LESSONS WHEN TEACHING CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

V. Nevmerzhitskaya

Abstract. The article examines the relevance of moral and patriotic education for students with severe speech impairments during literary reading lessons, as well as the features and conditions for the implementation of moral and patriotic education in the educational process with students who have severe speech impairments.

Keywords: moral-patriotic education; literary reading; students with severe speech impairments.

Нравственно-патриотическое воспитание – это система мероприятий, направленных на формирование у учащихся чувства долга по отношению к родной стране, национального самосознания, готовности защищать свою Родину.

Общей целью воспитания можно считать личностный рост ребенка, который представляет собой процесс усвоения им социально значимых знаний, развития его социально значимых отношений, приобретения им опыта осуществления социально значимых действий. Все это – различные аспекты личностного роста ребенка, его частные составляющие, дающие растущему человеку возможность в перспективе овладеть теми видами деятельности, которые в обществе признаются социально значимыми.

Актуальность патриотического воспитания для учащихся с нарушениями речи обусловлена несколькими факторами. Во-первых, нарушения речи могут затруднять понимание сложных исторических событий, поэтических текстов и патриотических символов. Во-вторых, учащиеся с речевыми нарушениями часто испытывают неуверенность в себе, что может препятствовать активному участию в коллективных мероприятиях, связанных с патриотическим воспитанием. В-третьих, чувство принадлежности к чему-то большему, чем собственные трудности, – важный фактор повышения самооценки и формирования позитивного образа «Я» [1].

Уроки литературного чтения играют ключевую роль в нравственно-патриотическом воспитании учащихся с тяжелыми нарушениями речи. В условиях учебного процесса, где художественная литература становится основным инструментом, учащиеся учатся не только читать и анализировать тексты, но и формируют свои моральные ориентиры, развивают чувство патриотизма и понимание культурных традиций.

Чтение для учащихся с нарушениями речи становится важным этапом в освоении языка и речевых навыков. В процессе чтения и анализа текстов учащиеся знакомятся с личностями авторов, их биографиями и историческими эпохами, что позволяет им более глубоко понять контекст произведения. Например, изучая творчество Александра Сергеевна Пушкина, дети могут не только насладиться поэзией, но и узнать о жизни поэта, его времени и обстоятельствах, которые повлияли на его творчество.

Реализация воспитательного потенциала требует комплексного подхода, учитывающего специфику работы с учащимися младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи, и заключается в:

1) целенаправленном подборе учебного материала. Важно подбирать произведения, содержащие яркие примеры нравственности, духовности и патриотизма. Для учащихся с нарушениями речи необходимо использовать тексты с простой синтаксической структурой, доступной для понимания. Важно также обращать внимание на темы, близкие детскому опыту, чтобы усилить эффект восприятия;

2) постановке и решении воспитательных задач. Каждый урок литературного чтения должен иметь четко сформулированные воспитательные задачи. Эти задачи должны быть интегрированы с образовательными задачами, способствуя гармоничному развитию личности ребенка;

3) использовании разнообразных методов и технологий. Эффективность воспитательного процесса зависит от методов и технологий, используемых учителем. Это могут быть как традиционные методы (беседа, чтение вслух, инсценировка), так и современные (игровые технологии, проектная деятельность, использование ИКТ). Для учащихся с нарушениями речи эффективны методы, ориентированные на развитие речи и коммуникативных навыков;

4) обращении к личностному опыту. Чтобы затронуть чувства и мысли детей, важно связывать содержание литературных произведений с их собственным жизненным опытом. Учителям необходимо поощрять детей к высказыванию своих

мнений, рассказу о своих переживаниях и сопоставлению литературных ситуаций с реальными событиями из их жизни. Для учащихся с тяжелыми нарушениями речи это особенно важно, так как позволяет снять психологический барьер и повысить уровень их участия в образовательном процессе [2].

Важнейшим аспектом обучения литературному чтению является не только овладение навыками чтения, но и развитие читательских умений, которые формируют личность ребенка.

Необходимо выделить ряд условий, которые будут способствовать реализации воспитательного потенциала.

1. Способность младшего школьника воспринимать авторские смыслы произведений. На этом этапе дети начинают осознавать художественно-образное выражение текста, что позволяет им не только понимать, но и чувствовать произведение. Важно, чтобы у ребенка был достаточный жизненный опыт и литературно-эстетическое восприятие, которые помогут ему глубже понимать прочитанное. Учитель должен направлять учащихся в этом процессе, побуждая их задавать вопросы, сопереживать героям и находить параллели с собственным опытом.

2. Непротиворечивость в ценностных ориентациях «собирательного взрослого». Это может быть, как автор произведения, так и учитель или родители. Ребенок должен чувствовать, что его собеседник разделяет те же ценности и интересы. Это создает атмосферу доверия, в которой ребенок может свободно выражать свои мысли и чувства. Взаимодействие со взрослым становится не только обучающим, но и воспитывающим, поскольку формирует у ребенка навыки общения и умение уважать мнения других.

3. Целенаправленная система общения учащихся с книгой и авторами. Учитель должен выстраивать занятия так, чтобы они постепенно развивали читательские смыслы: от эмоционального сопереживания – до эстетически-художественного наслаждения. Это предполагает, что чтение должно быть не просто обязательным заданием, а источником удовольствия и вдохновения. Ученики должны понимать, что чтение – это не только способ получения знаний, но и путь к духовному нравственно-патриотическому преображению.

4. Основой каждого учебного занятия становится диалог между учителем и учеником, писателем и читателем. Цель этого диалога – не только передать знания, но и подтолкнуть детей к размышлениям, к формированию активной жизненной позиции.

Создание специальных условий для восприятия художественных текстов учащимися с тяжелыми нарушениями речи, доверительное общение и целенаправленное развитие читательских умений не только совершенствует их понимание и осознание окружающего мира, но и формирует у них основополагающие жизненные компетенции.

Список использованных источников

1. Карпюк, А. Б. Патриотическое воспитание детей с нарушениями речи / А. Б. Капюк, Г. С. Гиззатуллина // Интерактивная наука. – 2023. – № 7. – С. 30–31.
2. Филякина, Е. А. Педагогические условия формирования коммуникативной деятельности у детей с тяжелыми нарушениями речи в научном образовании / Е. А. Филякина // Наука и образование сегодня. – 2021. – № 2. – С. 67–68.
3. Агапова, И. А. Патриотическое воспитание в школе / И. А. Агапова, М. А. Давыдова. – М. : Айрис-пресс, 2002. – 250 с.

УДК 376.42

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИХ НОРМ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Е.В. Некрасова
Северный (Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова (Архангельск)
Научный руководитель – И.С. Ляпина, канд. психол. наук, доцент

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ проблемы формирования морально-этических норм у дошкольников с задержкой психического развития. Обозначены методики, направленные на выявление и описание особенностей усвоения морально-этических норм у детей с задержкой психического развития.

Ключевая слова: социально-бытовая ориентировка; морально-этические нормы; дошкольники с задержкой психического развития; социализация.

FORMATION OF MORAL AND ETHICAL STANDARDS IN CHILDREN WITH RETENTION OF PSYCHIC DEVELOPMENT

E. Nekrasova

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the problem of the formation of moral and ethical norms in preschoolers with mental retardation. The methods aimed at identifying and describing the features of the assimilation of moral and ethical norms by children with retention of psychic development.

Keywords: social and household orientation; moral and ethical standards; preschoolers with mental retardation; socialization.

Одной из приоритетных задач дошкольного образования детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) является их социализация, которая позволяет усваивать ценности и общепринятые нормы поведения, необходимые для жизни в обществе. В работах Н. В. Рябовой и Т. А. Парфеновой отмечено, что важным механизмом социализации ребенка является формирование социально-бытовой ориентировки.

В психолого-педагогической литературе (И. Г. Бочарова, Л. Р. Болотина, О. В. Буданов, Н. Д. Ватунина, Л. С. Выготский, И. В. Дубровина и др.) описана значимость дошкольного возраста в развитии социально-бытовой ориентировки. В этот период формируется социальные отношения, социально-бытовая деятельность, происходит развитие ролевого поведения в игровой деятельности, дети перенимают нормы и правила социума, познают окружающий мир [1]. В дошкольном возрасте дети усваивают первые знания о человеке, об окружающем

мире, развиваются эстетические представления, получают опыт межличностных отношений, формируются моральные нормы и правила, представления о видах деятельности, профессиях людей, приобщаются к социальным и бытовым нормам, усваивают ценностные ориентации, овладевают доступными социально-бытовыми и трудовыми знаниями и умениями (Т. И. Бабаева, Р. С. Буре, Н. Е. Веракса, А. Г. Гогоберидзе, С. А. Козлова, Т. С. Комарова, Г. А. Урунтаева и др) [1].

Понятие социально-бытовая ориентировка включает в себя большой круг компонентов, одним из важных, но сложным для восприятия и формирования, являются морально-этические нормы. В психолого-педагогической литературе морально-этические нормы определяются как обобщённое понятие, которое заключает в себе не содержание конкретных поступков, а общий тип поведения, образ поведения, регулирующий отношение человека к обществу, людям, труду, к самому себе, к природе [5].

Данное направление отражено в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в области «Социально-коммуникативное развитие», одной из ключевых задач которого является: усвоение и присвоение норм, правил поведения и морально-нравственных ценностей, принятых в российском обществе [7].

Механизмы формирования моральных установок и поведения складываются из трех ключевых компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого. Когнитивный компонент подразумевает усвоение детьми знаний и представлений о социальных нормах. Это процесс осмысления того, что такое добро и зло, честность и справедливость, и как эти понятия проявляются в повседневной жизни. Также способность анализировать собственные и чужие поступки, делая выводы о том, насколько они соответствуют принятым нормам. Эмоциональный компонент выражается в появлении у детей нравственных чувств. Это такие чувства, как стыд, вина, сострадание, жалость, гордость за добрые дела. Благодаря этим чувствам ребенок начинает понимать, что значит поступать правильно или неправильно, и испытывать соответствующие эмоции в ответ на свои или чужие действия. Поведенческий компонент подразумевает, что ребенок постепенно учится вести себя в соответствии с усвоенными нормами и правилами [8].

Совместная деятельность является основой для передачи социального опыта. Ребенок, взаимодействуя с людьми, наблюдая за сверстниками и взрослыми познает и усваивает правила и нормы общения и поведения [2]. Поведение обусловлено не только факторами среды и воспитания, но и индивидуальным уровнем психического развития личности. Раскрытие его своеобразия при нарушениях развития в старшем дошкольном возрасте может помочь этой категории детей преодолеть трудности интеграции в социум [4].

В психолого-педагогической литературе отмечено, что дети с ЗПР в силу замедленного темпа психического и эмоционально-волевого развития (инфантилизма), недостаточной способности к самоконтролю и саморегуляции, а также дисбаланса между процессами возбуждения и торможения используют более доступные для них формы поведения, которые часто оказываются девиантными [6]. Трудности формирования морально-этических норм связаны с неумением

сравнивать причины своего эмоционального состояния со сходными проявлениями у сверстников – с эмоциональной глухотой. Также отмечается, что в поведении проявляется устойчивая зависимость соблюдения моральных норм от внешнего контроля [4].

Слепович Е. С. и Винникова Е. А. в своих исследованиях отмечают, что моральное поведение детей с ЗПР соответствует уровню младшего возраста по сравнению с их сверстниками с нормотипичным развитием. Использование моральных норм у таких детей во многом зависит от контекста конкретной ситуации. Если ситуация обладает четкими и конкретными формами, вероятность того, что дети с ЗПР будут следовать моральным нормам, значительно возрастает. В случае морального конфликта их поведение на словесном уровне определяется степенью значимости этой ситуации для самого ребенка. Чем важнее ситуация для него лично, тем больше он склонен соблюдать моральные нормы. Кроме того, стоит подчеркнуть, что аморальные методы решения проблем нередко воспринимаются ими как социально допустимые [3].

Дети с ЗПР имеют особенности в формировании морально-этических норм. Их формирование затруднено из-за неспособности сопоставлять свои эмоциональные переживания с чувствами сверстников. Это приводит к дезадаптации в общении, низкой эмпатии, поверхностности эмоций и неустойчивости контактов. Понимание этических норм носит формальный характер, основанного на механическом подражании и заучивании, а нравственные понятия усваиваются поверхностно и редко находят полное отражение в реальном поведении.

Для исследования морально-этических норм у старших дошкольников с ЗПР, на основе проведенного теоретического анализа существующих методик, была разработана программа исследования, которая включает в себя:

– методику «Закончи историю» (Г. А. Урунтаева, Ю. А, Афонькина), направленную на выявление уровня сформированности знаний о правилах, нормах поведения;

– методику «Сюжетные картинки» (Р. Р. Калининой), направленную на изучение эмоционального отношения к морально-этическим нормам;

– методику «Помощь другому человеку» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина), направленную на изучение действенности общественного и личного мотивов.

Количественная оценка по результатам выполнения методик определена от 1 до 3 баллов. По результатам выполнения всех заданий программы исследования сформирована уровневая оценка морально-этических норм дошкольников с ЗПР: низкий, средний и высокий уровни. Качественное наполнение уровней соответствовало параметрам исследования:

– понимание морально-этических норм дошкольниками;

– эмоциональное отношение к нарушению морально-этических норм;

– навыки поведения в соответствии с принятыми морально-этическими нормам.

Таким образом, представленная программ позволит оценить в какой мере для ребенка нормы и правила морали выступают как его собственные и привычные формы поведения, комплексно изучить сформированность морально-этических норм, как основы социально-бытовой ориентировки и социализации старших дошклькнкиам с ЗПР.

Список использованных источников

1. Барцаева, Е. В. Формирование готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании : автореф. дис. канд. пед. наук : 5.8.1 / Барцаева Елена Васильевна ; Мордовский гос. пед. ун-т им. М. Е. Евсевьева. – Саранск, 2022.

2. Бывшева, М. В. Педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста в процессе социального познания : автореф. дисс. канд. пед. наук : 13.00.07 / Бывшева Марина Валерьевна ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2009. – 22 с.

3. Винникова, Е. А. О психологических механизмах становления морального поведения у детей с задержкой психического развития / Е. А. Винникова, Е. С. Слепович // Дефектология. – № 1. – 1999. – С. 18–24.

4. Козлова, Д. М. Развитие нравственной сферы старших дошкольников с задержкой психического развития // Вестник науки. – 2019. – № 5. – С. 118–122.

5. Магомедова, Е. Э. Психолого-педагогические особенности нравственного воспитания в образовательной среде // Вестник Костромского гос. ун-та. Серия : Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2012. – № 2. – С. 161–164.

6. Ларионова, С. О. Специфика поведения детей младшего школьного возраста с нарушениями развития: нравственный аспект / С. О. Ларионова // Вестник психотерапии. – 2011. – № 37. – С. 120–127.

7. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования. Одобрена решением федер. учеб.-метод. объедин. по общ. образов. – URL: https://fgosreestr.ru/?page=2 (дата обращения: 25.02.2025).

8. Селезнева, С. В. Формирование этических представлений как компонент социально-педагогического сопровождения старших дошкольников// Заметки ученого – 2020. – № 7. – С. 256–262.

УДК 371.927

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

А.В. Нестерова
Череповецкий государственный университет (Череповец)
Научный руководитель – В.Н. Поникарова, канд. психол. наук, доцент

Аннотация. В статье представлены результаты изучения социального благополучия. Автором описана типология социального благополучия детей с ограниченными возможностями здоровья. В статье описана структура рабочей тетради для коррекционного воздействия. Определены особенности и специфика использования рабочей тетради в педагогическом процессе.

Ключевые слова: социальное благополучие; дети с ограниченными возможностями здоровья; рабочая тетрадь; методические рекомендации.

SPECIFICITY OF USING A WORKBOOK IN FORMING SOCIAL WELL-BEING OF CHILDREN WITH DISABILITIES

A. Nesterova

Abstract. The article presents the results of the study of social well-being. The author describes the typology of social well-being of children with disabilities. The article describes the structure of the workbook for correctional influence. The features and specifics of using the workbook in the pedagogical process are determined.

Keywords: social welfare; children with disabilities; workbook; methodological recommendations.

Социальное благополучие – интегративная характеристика, отражающая такое взаимодействие социального субъекта, окружающей его среды и связывающих их регуляторов, которое обеспечивает баланс или согласование интересов человека и общества, удовлетворении потребностей развития субъекта, достижения им желаемого социального статуса [2].

Нами были изучены особенности социального благополучия детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Генеральная совокупность исследования составляет 50 детей старшего дошкольного возраста. Репрезентативную выборку составили 20 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) – экспериментальная группа и 20 детей того же возраста с нормотипичным развитием, которые составили контрольную группе.

Исследование проводилось на базе МАДОУ «Детский сад № 124» и МАДОУ «Детский сад № 131» г. Череповца Вологодской области.

Социальное благополучие рассматривается нами в трех контекстах: микроконтекст (семья), мезоконтекст (детский сад), макроконтекст (малая родина),

Для изучения социального благополучия нами был разработан комплекс взаимодополняющих методик. Для изучения микроконтекста социального благополучия мы использовали рисунок семьи (по В. К. Лосевой и Г. Т. Хоментаускасу).

Особенности мезоконтекста социального благополучия оценивался на основе методики «ДЖиН5+» (по С. В. Кривцовой), а также особенностей социально-адаптивного поведения (по В. Н. Поникаровой).

Для исследования макроконтекста использовался разработанный нами комплексный опросник, который включает три части: «Моя семья», «Мои друзья», «Моя малая родина». Для обобщенной оценки результатов изучения социального благополучия нами были введены единые критерии: высокий, средний, низкий уровни социального благополучия.

Большинство детей экспериментальной группы показали средний и низкий уровни социального благополучия. У детей со средним уровнем социального благополучия отмечается преимущественно благоприятная семейная ситуация. У респондентов сформированы, по крайней мере, две–три из пяти социальных компетенций, в т.ч. адаптация к детскому саду. При выборе стратегий копинг-поведения ребенок отдает предпочтение условно-продуктивным стратегиям. Дети достаточно хорошо ориентированы в микроконтексте и мезоконтексте социального благополучия. Низкий уровень социального благополучия характеризуется тем, что у детей отмечается довольно благоприятная семейная ситуация. У части респондентов отмечены чувство неполноценности в семейной ситуации. У детей сформированы только одна–две из пяти социальных компетенций, в т.ч. адаптация к детскому саду. При выборе стратегий копинг-поведения дети отдают предпочтение условно-продуктивным и непродуктивным стратегиям поведения. Эмоциональное состояние ребенка можно оценить как переживание состояния аффективного возбуждения, с преобладанием негативных эмоций. Как правило, дети достаточно ориентированы в микроконтексте и мезоконтексте социального благополучия [2].

У детей с нормотипичным развитием преобладающим является высокий уровень социального развития, однако среди них также отмечены дети со средним и низкими уровнями.

Таким образом, у детей с ОНР и у детей с нормотипичным развитием преобладает средний уровень социального благополучия. У детей с ОНР он составляет 60 %, у детей с нормотипичным развитием – 50 %.

Использование критерия χ^2 выявило наличие статистически значимых различий между выборками ($\chi^2 = 9{,}11$ при $p < 0{,}05$) на уровне тенденции.

Для формирования социального благополучия у детей с ОНР нами разработано содержание рабочей тетради. Содержание рабочей тетради построено в соответствии с контекстами социального благополучия: микроконтекст,

мезоконтекст и макроконтекст. Рабочая тетрадь включает следующие части: диагностика, основная (развивающая) часть: «Моя семья», «Мои друзья», «Моя малая родина»; методические рекомендации для педагогов и родителей [3].

Диагностика включает проективные методики: рисунки «Моя семья», «Мой детский сад», методика «Кактус». По желанию можно добавить беседу по отдельным социальным контекстам. Основная часть сочетает информационную и обучающую составляющую. Так, в разделе «Моя семья» детей знакомят с составом семьи, социальными ролями, которые выполняет каждый член семейного коллектива, его личностными особенностями.

В качестве дополнения к этой части нами предложены пять коррекционно-развивающих занятий. При необходимости количество занятий может варьироваться.

Раздел «Мои друзья» ориентирован на коррекционно-развивающие занятия. Количество занятий может также варьировать от 5 до 7–10 занятий. В этом разделе делается на акцент на формирование коммуникативных навыков, профилактики социального стресса, формирование социально-адаптивного поведения.

Раздел «Моя малая родина» содержит информацию либо о родном городе (Череповец), либо о Вологодской области в целом [1]. Занятия по данному разделу проводятся в виде игр-путешествий или досугов, которые включают подвижные игры, творческие задания, викторины, разгадывание кроссвордов и ребусов и другие виды активностей. Количество занятий на этом этапе предполагается до 5.

Методический раздел включает рекомендации по проведению изучения социального благополучия. В разделе также раскрываются критерии оценки диагностических методик и их возможная интерпретация.

В методическом разделе представлены советы по использованию рабочей тетради, раскрывается методика проведения занятий. Кроме того, в методический раздел включены консультации для педагогов и родителей.

Занятия могут проводиться как последовательно, так и в виде сетов: одно занятие из раздела «Моя семья», два-три занятия из раздела «Мои друзья», одно досуговое мероприятие. Цикл занятий, как правило, завершается досугом. Поскольку в качестве экспериментальной группы выступают дети с нарушениями речи, то при проведении занятий обязательно учитываются особенности и речевые возможности детей. Детям предлагаются алгоритмы, по которым составляются рассказы детей о самих себе, членах своей семьи, своих друзьях, о своей малой родине. Материал усложняется: от реалистичных изображений переходим к схематичным, а также используются «немые» алгоритмы, где дети сами могут схематично изобразить элементы описания или повествования. В качестве дополнительного усложнения могут использоваться полностью «немые» алгоритмы.

Стимульный материал для занятий представлен не только в виде рабочей тетради, но и в виде отдельных карточек, которые используются в качестве раздаточного материала. Карточки используются в цветном варианте, черно-белом и варианте для раскрашивания. Дополнительно можно применять карточки в виде

разрезных картинок. Разрезные картинки используются преимущественно для коллективной работы.

Структура занятия включает вводную часть, фонетическую разминку, дидактическую игру, упражнения в соответствии с разделом рабочей тетради, динамическую паузу, подвижную игру, коллективное рисование, раскрашивание и т.д. занятие завершается рефлексией.

В ходе цикла занятий решаются задачи и по развитию речи: формирование фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи, накопление и активизацию словаря, тренировка диалогической и монологической речи, навыков рассказывания, а также коммуникативного этикета. Занятия с использованием рабочей тетради проводятся один раз в неделю во второй половине дня. Продолжительность занятия не более 35 минут.

Таким образом, это позволяет реализовать направления коррекционной работы с детьми и формированию развивающей среды, которая учитывает специальные образовательные потребности детей с ОНР в ходе педагогического процесса.

Список использованных источников

1. Ипатова, И. Н. История и культура Вологодской области : учеб. пособие / И. Н. Ипатова. – Курск : Университетская книга, 2021. – 118 с

2. Нестерова, А. В. Социальное благополучие детей с ограниченными возможностями здоровья. Модель формирования / А. В. Нестерова, А. Ю. Кутявина // Молодой ученый : сб. ст. XVII Междунар. науч.-исследов. конкурса. – Пенза : Наука и Просвещение. – 2024. – С. 139–142.

3. Поникарова, В. Н. Формирование социальных представлений у лиц с ОВЗ. Рабочая тетрадь в 3-х частях : учеб. пособие / В. Н. Поникарова, А. В. Нестерова, М. В. Зеленцова ; под ред. В. Н. Поникаровой. – Курск : Университетская книга, 2024. – 114 с.

УДК 376.3-37

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ МНЕСТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

К.И. Низамова
Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань)
Научный руководитель – Т.В. Артемьева, канд. психол. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития мнестической функции у детей дошкольного возраста с нарушениями речи, выявлены особенности развития мнестической функции у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста; общее недоразвитие речи; мнестическая функция; память.

THE SPECIFICS OF THE DEVELOPMENT OF MNESTIC FUNCTION IN CHILDREN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

K. Nizamova

Abstract. The article examines the problem of the development of mnestic function in preschool children with speech disorders, identifies the features of the development of mnestic function in preschool children with general speech underdevelopment.

Keywords: preschool children; general speech underdevelopment; mnestic function; memory.

Память, или мнестическая функция, играет ключевую роль в развитии ребёнка. Однако дети с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) могут сталкиваться с некоторыми сложностями в этой сфере. Рассмотрим подробнее характерные черты мнестической функции у таких детей. Согласно исследованию С. Ю. Жовницкой, Т. Г. Жовницкой и Е. В. Положевца, у старших дошкольников с ОНР выявляются специфические особенности в развитии зрительной памяти. Эти дети демонстрируют меньшие способности к запоминанию визуальной информации по сравнению со своими ровесниками с нормальным речевым развитием.

Наблюдаются проблемы в процессах запоминания, сохранения и воспроизведения информации. Ученые обнаружили, что для детей с ОНР характерен средний уровень формирования зрительной памяти, включая такие проявления, как ухудшение непосредственного воспроизведения, уменьшение объема зрительной памяти, замена эталонов изображениями, близкими по семантике, а также редкие случаи замены по оптическому сходству. Кроме того, исследователи отметили нарушения зрительного восприятия (сложности с распознаванием объектов

при наложении или шумовых помехах) и внимания (замедленный темп выполнения заданий, увеличение числа ошибок ближе к концу работы).

Часто дети забывают сложные многоэтапные конструкции, пропускают отдельные элементы и меняют порядок выполнения предложенных или усложненных заданий, связанных с увеличением количества информационных признаков. Обычно они не обращаются к устному общению для уточнения инструкций. Недостаточная сформированность речевых навыков у дошкольников влияет не только на когнитивные процессы, но и снижает эффективность запоминания и затрудняет живое общение [2]. Белышева А. Н. и Гуторина М. А. изучали познавательные способности дошкольников с ОНР. Их исследования памяти показали, что опосредованное запоминание у детей с общим недоразвитием речи недостаточно развито. Проявляется это в том, что дети плохо удерживают зрительные и словесные стимулы, заменяют слова и испытывают трудности с воспроизведением материала [1]. Работа А. А. Золотой показала, что у детей с нормальной речью сформированность высших психических функций, таких как память и внимание, находится на более высоком уровне по сравнению с детьми с ОНР шести лет. Несмотря на относительно сохранную смысловую и логическую память, у детей с ОНР значительно снижается вербальная память, ухудшается продуктивность запоминания по сравнению с обычными детьми. Дети часто забывают сложные инструкции, пропускают важные моменты и меняют последовательность предложенных заданий. Нередко допускают ошибки при повторе описания предметов и картинок. Некоторые дети демонстрируют низкую активность памяти [3].

Выделяются следующие особенности произвольной памяти у старших дошкольников с ОНР: ограниченный объем продуктивного запоминания серий геометрических фигур, сниженная слуховая память и слабый уровень опосредованного запоминания [4]. Детям сложно запоминать словесные инструкции к диагностическим материалам, они нуждаются в демонстрации образцов выполнения предлагаемых заданий. Им трудно удерживать в памяти слова разной слоговой структуры и точно воспроизводить услышанное [5].

Исследования мнестической функции у дошкольников с ОНР указывают на то, что хотя объем зрительной памяти у детей нередко соответствует норме, наблюдаются значительные снижения слуховой памяти и эффективности запоминания. Это приводит к частым случаям забывания многосложных инструкций, заданных педагогом, а также к пропуску частей и изменению порядка выполнения заданий. Трудности усугубляются отсутствием активного уточняющего общения из-за дефектов речевого взаимодействия. Тем не менее сохраняется некоторое количество смыслового и логического запоминания [6].

Многолетние исследования Н. П. Чурсиной показали, что у детей с ОНР самые большие пробелы обнаруживаются в формировании зрительной памяти. При сравнении параметров памяти между двумя группами испытуемых выделяются те характеристики, где наблюдаются наибольшие расхождения. У детей с ОНР это касается параметров слухоречевой памяти: надежность запоминания, устойчивость регулирования и контроля, стабильность

семантической привязанности запоминаемой информации. Наибольшее отставание выявлено в объеме непосредственного запоминания вербальных стимулов. В зрительной памяти показатели по большинству параметров отличаются от показателей контрольной группы, особенно сильно – в показателях прочности запоминания зрительных стимулов и устойчивости к интерферирующему воздействию. В двигательной памяти самые заметные различия касаются объема непосредственной памяти при предъявлении стимула на левую руку [7].

Исходя из представленных данных, можно сделать вывод, что дети с ОНР часто сталкиваются с проблемами в развитии разных типов памяти. Таким образом, мнестическая функция, или память, у дошкольников с общим недоразвитием речи характеризуется рядом особенностей и часто развивается с задержками по сравнению с их сверстниками с нормальной речью. Научные исследования показывают, что у детей с ОНР страдают как зрительная, так и слухоречевая память, что выражается в снижении способностей к запоминанию визуальной и аудиальной информации. Это может отрицательно сказываться на их общей обучаемости и адаптации перед школой. Чтобы преодолеть эти сложности, необходимы специальные коррекционные методы и подходы.

Список использованных источников

1. Белышева, А. Н. Исследование познавательных способностей дошкольников с общим недоразвитием речи / А. Н. Белышева, М. А. Гуторина // Нижегородский психологический альманах. – 2019. – Т. 1. – № 1. – С. 1–7.

2. Жовницкая, С. Ю. Особенности развития зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / С. Ю. Жовницкая, Т. Г. Жовницкая, Е. В. Положевец // Вестник образоват. консорциума Среднерусс. ун-т : Гуманитарные науки. – 2020. – № 15. – С. 15–17.

3. Золотова, А. А. Исследование особенностей развития высших психических функций (память, внимание) у детей с ОНР 6 года жизни / А. А. Золотова // Студенческая наука и XXI век. – 2018. – № 16-2. – С. 132–134.

4. Иванова, Е. В. Особенности развития произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / Е. В. Иванова, С. Н. Архипова // Молодые лидеры – 2016 : материалы I междунар. конкурса выпускных квалификац. и курсовых работ. – Казань : Знание ; Рокета Союз. – 2016. – С. 349–353.

5. Реймер, М. В. Специфика развития слухоречевой и зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) / М. В. Реймер, А. А. Харитонова // Вопросы педагогики. – 2021. – № 11-2. – С. 360–362.

6. Тивикова, А. В. Ребенок с общим недоразвитием речи: особенности психических процессов и состояний / А. В. Тивикова, А. С. Филатова // Всеросс. пед. форум : сб. ст. Всеросс. пед. форума. – Петрозаводск : Новая Наука. – 2020. – С. 222–226.

7. Чурсина, Н. П. Особенности формирования памяти у детей шести лет с общим недоразвитием речи: Нейропсихологический подход : дис. … канд. психол. наук : 19.00.04 / Чурсина Надежда Павловна ; Московский гос. ун-т. – Москва, 2005. – 182 л.

УДК 376

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ БЕГЛОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Н.С. Никифорова
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (Волгоград)
Научный руководитель – А.Р. Калашникова, канд. филол. наук, доцент

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности формирования беглого чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи. Раскрывается сущность чтения как сложного вида речевой деятельности. Рассматриваются основные виды навыков чтения и уровни сформированности беглого чтения. Отмечается важность коррекционной работы в процессе исправления ошибочного чтения ребенка.

Ключевые слова: чтение; беглость; речевая деятельность; особенности обучения.

THEORETICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF FLUENT READING IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

N. Nikiforova

Abstract. This article discusses the features of the formation of fluent reading in primary school children with general speech underdevelopment. The essence of reading as a complex type of speech activity is revealed. The main types of reading skills and levels of fluency reading formation are considered. The importance of corrective work in the process of correcting the child's erroneous reading is noted.

Keywords: reading; fluency; speech activity; learning features.

Речевая деятельность играет важную роль в обучении и воспитании. Она представляет собой комплекс взаимосвязанных процессов, которые направлены на создание или восприятие речи. Большого объема словаря недостаточно, нужно обладать умением правильно и четко выражать мысли при общении с окружающими.

Чтение является одним из видов речевой деятельности. Эта такая форма общения, благодаря которой люди воспитываются, обучаются, социализируются. Чтение является первостепенным источником информации, а также незаменимым средством коммуникации. Это достаточно увлекательный способ познания мира. Мы черпаем информацию из книг, газет, журналов, интернет ресурсов и из множества различных источников, которые способствуют нашему развитию в социуме, формированию человека как личности [1].

Чтение – это сложный психофизиологический процесс, в котором принимают участие сразу три анализаторные системы: речеслуховая, речедвигательная и зрительная. Чтение начинается с узнавания букв, затем буквы соотносятся со звуками и в дальнейшем осуществляется прочтение. После этих действий происходит понимание текста [6].

Существует 4 вида навыков чтения: беглость, правильность, выразительность, сознательность. Беглость – это быстрое знакомство с текстом при высокой скорости чтения, а также при этом происходит сознательное восприятие прочитанного. То есть понимание опережает произношение текста. Правильность – чтение без искажений, которые могут влиять на осмысление прочитанного. Невнимательность, проблемы с артикуляцией, запинки могут привести к ошибочному прочтению и пониманию текста. Выразительность – это чтение с использованием специальных средств, эмоций, которые придают окраску сказанному. Расставление логических ударений, использование пауз, нужной интонации, четкое и внятное прочтение делают текст более «ярким и живым». Сознательность – это понимание изученного текста, смысловых связей, которые нам хотел донести автор, а также выражение своей точки зрения к прочитанному. Возникшие сложности при чтении могут сигнализировать о возможных трудностях в развитии когнитивных функций [2].

Формирование чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи дело нелегкое. У таких детей присутствуют нарушения в звукопроизношении, лексико-грамматическом строе речи, маленький словарный запас, имеются смешения, ошибки в окончаниях слов. Это все в совокупности может вызвать трудности при чтении и при осмыслении после ознакомления с текстом.

По статистическим данным около одной трети младших школьников испытывают сложности при чтении. Это достаточно высокий показатель, который делает проблему более актуальной. Количество детей с дислексией с каждым годом растет, поэтому важно еще в дошкольном возрасте заострить внимание на возможных проблемах с чтением и начать процесс коррекции как можно раньше. Учителя младших классов не смогут справиться с трудностями школьников, поэтому необходимо вовлекать в коррекционный процесс логопедов и дефектологов [3].

Весь путь от обучения чтению до его беглости рекомендуется делить на 2 части. В первой части ребенок научается технике чтения и идет ее закрепление. Все начинается с узнавания и прочтения букв, а заканчивается чтением рассказа с дальнейшим пересказом [3]. Огаркина А. В. выделила такие этапы формирования чтения:

- чтение букв;
- чтение слогов;
- чтение слов слоговой структуры;
- проверка понимания изученных слов;
- чтение простых и сложных предложений;
- чтение повествовательных текстов;

– ответы на вопросы педагога по тексту с дальнейшим пересказом.

На первом этапе придается большее значение самому чтению и осознанию изученного текста, немаловажно также провести работу над ошибками. Важно еще соблюдать неторопливость и постепенность, так как дело это небыстрое. Ни в коем случае нельзя нагружать ребенка огромными текстами, перетруждать его, как-то сравнивать с одноклассниками. Ребенок может пойти в отказ и отстраниться от педагога, замкнуться в себе, тогда точно никаких положительных результатов ждать не стоит. Нужно начинать работу с малого: давать небольшие тексты с понятным смыслом. По времени чтение не должно быть дольше десяти минут, иначе школьник может устать и прогресс замедлиться [3].

Переходя ко второму этапу, нужно убедиться в правильности прочтения текста и в содержательности пересказа. У ребят с общим недоразвитием речи первая часть работы проходит намного дольше, чем у детей с нормальным развитием речи. Беглость чтения также задерживается у школьников с общим недоразвитием речи.

Вторая часть обучения чтению включает в себя работу над скоростью чтения, то есть беглостью. Это считается параметром, который указывает на усвоение умения чтения. Ребенок с таким навыком будет более быстро осуществлять работу с текстом: читать, понимать содержание, анализировать. Тем более, он может выбирать объемные произведения, так как скорость чтения увеличилась. Беглое чтение считается таким, если школьник прочитывает вслух около 110 слов в минуту [3].

Выделяют следующие уровни сформированности навыка беглого чтения:

– школьник прочитывает до 20 слов/мин – слишком низкий уровень владения техникой чтения; 1 уровень;

– школьник прочитывает от 20 до 35 слов/мин – низкий уровень; 2 уровень;

– школьник прочитывает от 35 до 80 слов/мин – средний уровень; 3 уровень;

– школьник прочитывает от 80 до 100 слов/мин – высокий уровень; 4 уровень;

– школьник прочитывает от 100 до 120 слов/мин – уровень беглого и автоматизированного чтения; 5 уровень.

Стоит обратить внимание на то, что продвижение по уровням должно быть плавным, не стоит торопиться, лучше основательно отработать навык на каждом этапе работы, иначе может случиться откат на предыдущий уровень [3].

Таким образом, чтение является одним из сложных видов речевой деятельности. Оно является первостепенным источником информации, а также незаменимым средством коммуникации. Чтение является сложным психофизиологическим процессом, в котором принимают участие сразу три анализаторные системы: речеслуховая, речедвигательная и зрительная. Процесс чтения включает в себя восприятие текста, извлечение смысловых связей и понимания прочитанного. Все вышеперечисленные виды и навыки чтения требуют от читателя умений выстраивать логические связи, выделять главную

и второстепенную информацию, анализировать прочитанное, использовать средства выразительности, а также достаточно быстрого прочтения. Обучение чтению младших школьников с общим недоразвитием речи включает в себя ряд трудностей, связанных с особенностями данной категории. В речи детей присутствуют нарушения в звукопроизношении, лексико-грамматическом строе речи, небольшой словарный запас, имеются смешения, ошибки в падежных окончаниях слов. Это все в совокупности может вызвать трудности при чтении и при осмыслении после ознакомления с текстом.

Список использованных источников

1. Архипова, С. В. Формирование навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи / С. В. Архипова, Е. Н. Кондалова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №. 59-3. – С. 30–33.
2. Жыржисова, Н. Р. Формирование навыка чтения у младших школьников / Н. Р. Жыржисова // Редакционная коллегия. – 2021. – С. 41.
3. Калашникова, А. Р. Методико-педагогический аспект обучения беглому чтению детей с общим недоразвитием речи / А. Р. Калашникова // Специальное образование и социокультурная интеграция – 2019: формирование коммуникативно-речевой компетенции в условиях инклюзии. – 2019. – С. 173–182.
4. Калашникова, А. Р. Формирование навыка беглого чтения у детей с общим недоразвитием речи на основе выявления ритмической структуры прозаического текста / А. Р. Калашникова, Т. А. Бондаренко, А. И. Цой // Педагогический имидж. – 2021. – Т. 15. – № 4. – С. 408–417.
5. Кондалова, Е. Н. Особенности навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи / Е. Н. Кондалова // Проблемы и перспективы развития образования в России : сб. материалов Всерос. науч.-практич. конф., Новосибирск, 11 июля–31 авг. 2017 г. – Новосибирск : Центр развит. науч. сотрудничества, 2017. – С. 25–32.
6. Кондалова, Е. Н. Формирование навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи / Е. Н Кондалова // Образование в современном мире: новое время-новые решения. – 2018. – №. 1. – С. 105–112.

УДК 37.4

ОСОБЕННОСТИ ОТРАБОТКИ УЧЕБНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА В ИГРАХ С СЕНСОРНЫМ МАТЕРИАЛОМ

С.П. Овсяникова
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Е.М. Ишмуратова, канд. пед. наук

Аннотация. В статье представлен комплекс игр, направленный на развитие учебных навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью. Автор описывает особенности развития деятельности воспитанников с нарушениями интеллекта в процессе организации игр с сенсорным материалом, которые способствую формированию универсальных и специфических учебных навыков.

Ключевые слова: учебные навыки; воспитанники с интеллектуальной недостаточностью; сенсорные игры; сенсорные материалы.

PECULIARITIES OF FORMING LEARNING SKILLS IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES TROUGH SENSORY GAMES

S. Ovsyanikova

Abstract. The article presents a set of games aimed to develop learning skills in children with intellectual disabilities. The author describes features of development activities in children with intellectual disabilities through sensory materials and sensory games that form universal and specific learning skills.

Keywords: learning skills; children with intellectual disabilities; sensory games; sensory materials.

Дети с нарушениями интеллекта требуют особого подхода в обучении и развитии. Одним из эффективных методов работы с такими детьми является использование сенсорных игр. Сенсорные материалы помогают развивать базовые навыки, стимулируют познавательную активность и способствуют улучшению эмоционального состояния ребенка. В данной статье рассмотрим, какие навыки можно формировать с помощью сенсорных игр, какие игры могут быть использованы, а также роль педагога и ожидаемые действия ребенка.

В работе с воспитанниками с нарушениями интеллекта могут быть сформированы следующие важные для последующего обучения в школе навыки [1; 2].

1. Формирование сенсорных эталонов формы, цвета, размера. Игры с сенсорными эталонами помогают развивать когнитивные способности ребенка, готовят его к обучению счету, чтению и письму. Дети начинают запоминать абстрактные символы, что способствует усвоению графических символов букв и цифр.

2. Формирование адекватной сенсорной реакции на тактильные, зрительные, слуховые раздражители. Это способствует улучшению взаимодействия с окружающим миром, воспитаннику легче сконцентрироваться на учебном задании, у него не будет возникать протестных реакций на необходимость выполнения ряда видов деятельности и действий (рисования, письма, лепки, аппликации, выполнения навыков самообслуживания, подготовки и уборки рабочего места).

3. Развитие навыков моторики кисти и пальцев руки: работа с сенсорными материалами (например, пересыпание песка, лепка из теста, сортировка мелких предметов) способствует развитию точности движений, согласованности работы двух рук, совершенствованию зрительно-моторной координации, что важно для подготовки руки к письму и выполнения ряда бытовых задач.

4. Социально-эмоциональные навыки: совместные сенсорные игры способствуют развитию навыков взаимодействия, умения делиться, ждать своей очереди и выражать эмоции.

В коррекционной работе с воспитанниками с интеллектуальной недостаточностью могут быть использованы следующие сенсорные игры.

1. Игры с песком и водой: пересыпание песка, поиск спрятанных предметов, создание узоров на песке; переливание, измерение объема, эксперименты с плавающими и тонущими предметами; игры со льдом и водой разной температуры, с сухим и влажным песком. У ребенка формируется навык выбирать подходящий способ действия для пересыпания и переливания, что понадобится, чем удобно это будет выполнять. Педагог ставит задачу пересыпать и не дает сразу вариант действия. Но выкладывает перед ребенком совочек, ложку, ситечко, вилочку. Взрослые наблюдают за действиями ребенка, его попытками пытаться выполнить задачу. Если слишком много инструментов, то можем уменьшить количество, или каждый неудачно подобранный инструмент убираем в отдельную коробку и говорим: «Не подходит».

2. Лепка из пластилина или теста: создание простых форм (шарики, колбаски), использование формочек, игры с пластичными материалами разной степени жесткости и вязкости (воздушный пластилин, шариковый пластилин, скульптурный пластилин, восковой пластилин, глина и т.п.). Ребенок учится принимать учебную задачу. Необходимо показать ребенку готовый результат, что бы он понимал, что у него должно получиться. Затем можно объяснить как именно воспитанник может прийти к этому результату. Например, слепить вместе с ребенком зайчика, изначально показать зайчика, а потом объяснить, чтобы получился зайчик нужно слепить туловище, лапки, голову и т.д.

3. Игры на сортировку и классификацию: сортировка предметов по цвету, форме, размеру по одному признаку, по двум признакам. Можно использовать предметы, которые есть дома (сортировка носков, сортировка ложек по размеру и т.д.). При этом формируются навыки классификации и сортировки предметов. Выкладываем перед ребенком различные фигуры (круги, квадраты, треугольники), просим найти пару по одному признаку, например, по форме. Сначала демонстрируем ребенку способ выполнения действия, берем круг и кладем к кругу,

потом просим ребенка сделать то же самое с квадратом и т.д. Если ребенок затрудняется, то используем помощь рука в руке. Если же ребенок легко справляется, то можно усложнить задание, добавляя второй признак, например, сортировать предметы по форме и цвету. В процессе выполнения задания у ребенка развивается произвольное внимание, мышление, умение выполнять поставленную задачу до конца. Выполнение однотипных действий при сортировке также способствует развитию усидчивости и повышению работоспособности воспитанников с интеллектуальной недостаточностью.

4. Игры с текстурами: исследование материалов с разной текстурой (мягкие, шершавые, гладкие), поиск одинаковых и противоположных текстур. Создание тактильных дорожек Использование сенсорных коробок с различными наполнителями (крупы, бусины, камешки). Создание совместно с ребенком сенсорных книжек. У ребенка формируется навык следовать инструкции педагога. Педагог может выбрать разные по текстуре лоскуты, дать ребенку пощупать каждый из них, а затем предложить воспитаннику найти все гладкие лоскуты и выложить их в ряд сверху, а все шершавые выложить в ряд снизу. Если ребенок не справляется, то педагог может сам взять лоскут ткани и рукой ребенка провести по нему, со словами: «Эта ткань гладкая, а вот эта шершавая». Далее ребенок продолжает сам, если ребенок допускает ошибки и кладет лоскутки ткани не в тот ряд, то педагог может в качестве помощи задать уточняющий вопрос: «Ты уверен, что эта ткань гладкая? Потрогай ее еще раз» или «Какая ткань у нас в верхнем ряду? Гладкая или шершавая? А какая ткань у тебя в руке?».

5. Музыкальные и звуковые игры. Игры с музыкальными инструментами (бубен, маракасы, металлофон, барабан, погремушки, колокольчики и др.). Игры на угадывание звуков (шум воды, шелест бумаги). Во время игр с музыкой у ребенка формируется навык концентрации внимания. Можно использовать игры со звуковыми сигналами, хлопками и др. Ребенку дается инструкция: «Сейчас мы будем играть в игру, где по моей команде тебе нужно будет выполнять определенные действия: если услышишь хлопок – прыгай, если услышишь стук барабана – топни ногой», следует сделать акцент на том, чтобы ребенок выполнял именно те действия, которые скажет педагог. Изначально можно вместе с ребенком выполнять все действия, затем ребенок сам. Если ребенок справляется, то можно добавить новые элементы. У ребенка так же формируется произвольное внимание.

Педагог играет ключевую роль в организации и проведении сенсорных игр. Так как он отвечает за [2]:

1) создание безопасной и комфортной среды: обеспечение доступности материалов; контроль за безопасностью (например, использование нетоксичных материалов);

2) четкие и простые инструкции: инструкции должны быть краткими, понятными и сопровождаться демонстрацией действий. Могут быть использованы визуальные подсказки (картинки, жесты);

3) создание ситуации успеха для повышения мотивации;

4) адаптацию игры возможностям воспитанника с интеллектуальной недостаточностью, что включает упрощение или усложнение задач в зависимости от уровня развития ребенка; постепенное изменение уровня сложности.

В ходе участия в разных сенсорных играх воспитанники с нарушениями интеллекта:

– учатся понимать простые и чёткие инструкции (например: «Возьми карандаш и нарисуй круг»);

– выполняют задания, требующие внимания к деталям (например, находят отличия на картинках, собирают пазлы);

– учатся сортировать предметы по двум и более признакам (например: «Найди все большие красные кубики»);

– учатся выполнять задачу до конца, даже при возникновении трудностей.

– определяют последовательность действий для выполнения задачи (например: «Сначала я нарисую дом, потом дерево, а потом солнце»);

Игры с сенсорным материалом являются мощным инструментом для развития детей с нарушениями интеллекта. Они не только способствуют формированию базовых учебных навыков, но и помогают ребенку лучше понимать окружающий мир, развивать эмоциональную сферу и социальные навыки. Важно, чтобы педагог подходил к организации таких игр с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка, создавая условия для его успешного развития.

Список использованных источников

1. Плахова, Е. И. Формирование сенсомоторных навыков у детей 3–5 лет с нарушениями в развитии / Е. И. Плахова // Дошкольная педагогика. – 2016. – № 6. – С. 44–47.

2. Метиева, Л. А. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии: сборник игр и игровых упражнений / Л. А. Метиева, Э. Я. Удалова – М. : Книголюб, 2007. – 120 с.

УДК 376.37

ПРОФИЛАКТИКА ДИСГРАФИИ НА ПОЧВЕ НАРУШЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У УЧЕНИКОВ ПЕРВЫХ КЛАССОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

М.А. Панасенко
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (Волгоград)
Научный руководитель – В.В. Семенова, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье описывается письмо, как навык, который вызывает трудности у первоклассников с общим недоразвитием речи. Рассматриваются особенности проявления дисграфии и общего недоразвития речи у детей, а также проблемы, с которыми им приходится сталкиваться в устной и письменной речи. Кроме того, представлены основные направления профилактики дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Ключевые слова: письмо; первоклассники; дисграфия; профилактика; общее недоразвитие речи.

PREVENTION OF DYSGRAPHIA DUE TO IMPAIRED LANGUAGE ANALYSIS AND SYNTHESIS IN FIRST-GRADE STUDENTS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

M. Panasenko

Abstract. The article explores writing as a complex skill that causes significant challenges for first-grade students diagnosed with general speech underdevelopment. Children’s features of dysgraphia and general speech underdevelopment are examined, highlighting the specific challenges they can face with in both oral and written communication. Furthermore, the paper outlines key tracks for the prevention of dysgraphia due to impairment of language analysis and synthesis.

Keywords: writing skills; first-grade students; dysgraphia; prevention; general speech underdevelopment.

Письмо – это значимый навык, который дети начинают приобретать в начальной школе. Многочисленные когнитивные механизмы, включая память, восприятие, мышление, самоконтроль, должны работать вместе в этом процессе. Письмо является сложной задачей, содержащей как физические действия руки, так и активную мозговую деятельность. Особенно у первоклассников интенсивно развивается данный навык, когда они начинают сознательно использовать приобретенные знания для выполнения письменных заданий. Для начала детям необходимо познакомиться с буквами, научиться аккуратно и разборчиво выводить

все элементы, а также уметь четко различать звуки речи и правильно сопоставлять их с соответствующими буквами [3].

Тем не менее, у ряда детей процесс овладения письмом затрудняется из-за разнообразных отклонений, среди которых выделяется общее недоразвитие речи. Оно представляет собой расстройство речевой функции, при которой отмечаются нарушения всех ее компонентов: фонетики, лексики, грамматики и связной речи. Дети с ОНР испытывают значительные сложности в освоении школьных предметов, особенно в первые годы обучения. Они сталкиваются с проблемами в произношении звуков, построении предложений и употреблении падежных форм, обладают скудным словарным запасом. Кроме того, у них недостаточно развито фонематическое восприятие и связная речь, присутствуют нарушения процессов словообразования и словоизменения [4].

Одним из распространенных нарушений у первоклассников с общим недоразвитием речи является дисграфия. Она понимает под собой расстройство письменной речи, проявляющееся в повторяющихся ошибках на письме, не связанных с отсутствием знаний правил правописания и грамматики. К основным признакам дисграфии относится: замены и пропуски букв, нарушение структуры предложения, неправильное или неполное написание слов и их соединение с предлогами и союзами, аграмматизмы [7].

Одним из видов дисграфии является дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Она проявляется в виде пропусков и перестановок слогов, искажения звукобуквенной структуры слова, отсутствия пробелов между словами, добавления лишних букв. Это приводит к ухудшению успеваемости ребенка, снижению мотивации к учебной деятельности и отставанию в обучении [6].

Профилактику дисграфии следует начинать в раннем возрасте для того, чтобы ребенок легче освоил навыки письма и адаптировался в школе. Основой профилактической деятельности является влияние на различные компоненты речевой системы, которые участвуют в развитие письменных умений [1].

Одним из направлений профилактики является формирование умения разделять и соединять звуки речи. Оно подразумевает способность выделять отдельные звуки в словах, устанавливать их порядок и положение, а также объединять в единую структуру. Развитие этих навыков способствует развитию точного понимания звуковой структуры слов и верному произношению услышанных звуков [5].

Следующее направление – развитие способности к слоговому анализу и синтезу. Оно предполагает расчленение слова на образующие его слоги, соединение и определение их числа. В результате первоклассники начинают замечать закономерности в структуре слов, что помогает им глубже усваивать грамматические правила и понимать орфографию [2].

Важно также работать над формированием умения анализировать строение предложения. Смысл этой работы заключается в развитии у первоклассников навыков выделения слов в предложении, определения их порядка, расположения и взаимосвязи. Приобретая данные умения, первоклассники будут способны точно и верно строить предложения, а также успешно освоят письменную речь [1].

Таким образом, под письмом можно понимать сложный процесс, предполагающий развитие мелкой моторики, фонематического восприятия, орфографических навыков, лексико-грамматического строя речи, а также психических функций.

Общее недоразвитие речи отличается недостаточным развитием речевой функции, что затрудняет освоение навыка письма. Первоклассники с ОНР часто страдают таким нарушением, как дисграфия на почве недоразвития языкового анализа и синтеза. Она проявляется в заторможенном развитии умения распознавать звуковой и слоговой состав слова. Важно уделять внимание профилактике дисграфии с раннего возраста. Предупреждение нарушения у первоклассников способствует эффективному обучению в школе и успешной социальной адаптации.

Список использованных источников

1. Антохина, В. А. Профилактика дисграфии у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня / В. А. Антохина, А. Г. Кожина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 85-4. – С. 41–44.
2. Бахтиярова, Ш. Дисграфия – профилактика и коррекция / Ш. Бахтиярова // Экономика и социум. – 2021. – № 11. – С. 812–814.
3. Галкина, И. А. Особенности механизмов письменной речи и готовности к письму детей седьмого года жизни / И. А. Галкина, Е. В. Галеева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 1. – С. 57–60.
4. Губатова, С. Г. Уровни речевого развития у детей с общим недоразвитием речи / С. Г. Губатова // Наука и реальность. – 2021. – № 2. – С. 207–210.
5. Иванова, А. Ю. Предупреждение и профилактика дисграфии как специфического нарушения письма / А. Ю. Иванова // Форум молодых ученых. – 2021. – № 5. – С. 180–183.
6. Филютина, Т. Н. Особенности операций анализа и синтеза у младших школьников с дисграфией / Т. Н. Филютина, О. В. Юровских // Ученые записки Шадринского гос. пед. ун-та. – 2024. – № 4. – С. 1–7.
7. Щепилова, А. Н. Особенности проявления дисграфии у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня / А. Н. Щепилова, О. Ф. Горбунова // Вестник науки. – 2024. – Т. 4. – № 6. – С. 751–755.

УДК 376.042

ВИЗУАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА ЛИЦ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В.В. Писарчик
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – О.В.Даливеля, канд. биол. наук, доцент

Аннотация. В статье описываются трудности лиц с расстройствами аутистического спектра в обучении, коммуникации, решении повседневных задач и способы их преодоления с помощью методов и средств визуальной поддержки. Охарактеризованы традиционные способы визуальной поддержки, а также некоторые современные технологии, такие как различные мобильные приложения и технология виртуальной реальности, существенно расширяющие возможности поддержки лиц с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: лица с расстройствами аутистического спектра; визуальная поддержка; сферы жизнедеятельности.

VISUAL SUPPORT FOR PERSONS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS AS A MEANS OF ORGANIZING LIFE ACTIVITIES

V. Pisarchyk

Abstract. The article describes the difficulties of persons with autism spectrum disorders in learning, communication, solving everyday tasks and ways to overcome them with the help of methods and means of visual support. Traditional methods of visual support are characterized, as well as some modern technologies, such as various mobile applications and virtual reality technology, which significantly expand the possibilities of supporting persons with autism spectrum disorders.

Keywords: persons with autism spectrum disorders; visual support; spheres of life activities.

Расстройства аутистического спектра (далее – РАС) – это группа разнообразных патологических состояний, обусловленных особенностями развития головного мозга. Как правило, для лиц с РАС характерны те или иные трудности с социальным взаимодействием и общением. К числу других особенностей данной категориилиц относятся нетипичные модели действий и поведения. Лица с РАС могут испытывать трудности в различных сферах жизнедеятельности – социально-бытовой, коммуникативной, образовательной и других [1].

Одной из важнейших сфер жизнедеятельности, где лица с РАС могут испытывать значительные сложности, является образование. У учащихся с РАС могут возникать трудности с фокусировкой на учебном материале, особенно если он представлен в устной форме. Абстрактные категории, такие как время, последовательность действий или социальные нормы, могут быть сложными для их восприятия. У учащихся с РАС могут наблюдаться трудности с организацией учебного процесса. Это можетпроявляться в неспособности самостоятельного планирования выполнения заданий, следовании расписанию, выполнении инструкций и др.

Коммуникация – одна из наиболее сложных сфер для лиц с РАС. Трудности могут проявляться как в вербальной, так и в невербальной коммуникации. Лица с РАС могут испытыватьзатруднения в интерпретации мимики, жестов, тона голоса, что затрудняет понимание эмоций и намерений других людей. Им может быть сложно начать беседу, поддержать диалог или понять, когда уместно закончить разговор. Многие лица с РАС воспринимают речь буквально, что затрудняет понимание шуток, сарказма, абстрактных понятий. У некоторых лиц с РАС присутствует эхолалия – повторение слова или фразы, что затрудняет эффективное общение. Может наблюдаться ограниченный словарный запас, нарушение вербального и невербального выражения чувств или потребностей.

У большинства лиц с РАС наблюдается своеобразие и/или трудности с выполнением рутинных задач, таких как одевание, приготовление пищи, уборка, личная гигиена, которые вызваны различными причинами, например, недостатком понимания последовательности действий. Встречаются затруднения с адаптацией и приспособлением к даже незначительно изменившимся обстоятельствам. Так, любые изменения в привычном распорядке дня (например, ремонт, переезд или смена маршрута) могут вызывать сильный стресс и тревогу.

Преодолеть эти барьеры и улучшить качество жизни лиц с РАС может технология визуальной поддержки. Визуальная поддержка – обобщающее название методов предоставления визуальной опоры для облегчения понимания ситуации и восприятия информации [3]. Для лиц с РАС визуальные средства часто являются более понятными, чем устные инструкции. Визуальная поддержка может быть использована в различных сферах: обучение, коммуникация, организация повседневной жизни.

Обучение лиц с РАС требует индивидуального подхода, учитывающего особенности восприятия ими информации. К визуальным средствам, которые помогают сделать процесс обучения более эффективным, относятся: визуальные расписания, социальные истории, наглядные пособия (картинки, схемы и диаграммы), карточки PECS (Picture Exchange Communication System).

В коммуникации лиц с РАС визуальные средства могут быть использованы в различных формах, в зависимости от потребностей и уровня развития человека. Визуальными средствами, используемыми для поддержки коммуникации, являются: карточки PECS (Picture Exchange Communication System), коммуникативные доски, социальные истории, коммуникативные карточки-подсказки, книги разговоров, цифровые приложения, которые используют

изображения или символы. Для поддержки социально-бытовой сферы жизни используются: визуальное расписание дня, визуальные инструкции последовательности действий, визуальные таймеры, социальные истории и др.

Одним из самых эффективных и универсальных инструментов поддержки для лиц с РАС является визуальное расписание. Оно наглядно отображает то, что произойдет в течение дня, либо во время какого-то занятия, направляет к деятельности в определенной последовательности. В ходе проведенного исследования L. A. Hodgdon «Visual Strategies for Improving Communication» (2011) было доказано, что визуальные расписания помогают снизить уровень тревожности у людей с РАС, особенно в ситуациях, связанных с переходами между видами деятельности. Визуальное расписание помогает структурировать день, улучшить понимание последовательности событий и способность переключаться между видами деятельности, а также способствуетразвитию самостоятельности [4]. Визуальное расписание может быть представлено в виде фотографий – для лиц, которые лучше воспринимают реалистичные изображения; пиктограмм или символов – для лиц, которые лучше понимают абстрактные изображения; текста – для лиц, которые умеют читать и лучше воспринимаютписьменную информацию.

У лиц с РАС существуют сложности с освоением социальных правил. Им часто бывает непонятно, почему нужно вести себя определенным образом, труднее понимать эмоции и чувства других людей. Обучиться правиламповедения в конкретных ситуациях могут помочь визуально представленные социальные истории. Социальные истории – это короткие тексты, сопровождаемые изображениями, которые объясняют, как вести себя в определенных социальных ситуациях. В ходе проведенных исследований было выявлено, что социальные истории помогают людям с аутизмом лучше понимать социальные ситуации, снизитьуровень тревожности, а такжеразвивать эмпатию [2].

Одним из методов визуальной поддержки является видеомоделирование. Оно напоминает социальнуюисторию, однако в отличии от нее видеомоделирование не написано на бумаге, а представлено на видео. Метод видеомоделирования основан на использовании видеозаписей, которые демонстрируют, как ввести себя в определенной ситуации. В качестве главного героя данного видео может выступать сам человек с РАС или значимый для него человек. Также видео может быть записано от лица человека, выполняющего действие. Видеомоделирование часто сочетается с другими методами, такими как анализ задач, подсказки и подкрепление. Видеомоделирование помогает человеку лучше понять и запомнитьто, что от него ожидается.

Исследования показывают, что лица с РАС зачастую испытывают трудности с пониманием времени. В работе Poole et al. «Нет представления о времени» (2021) определены такие проблемы для лиц с РАС, как затруднения в освоении единиц времени, сложности в использовании часов, скудный словарный запас категорий времени, сложности с пониманием будущего времени. Также авторы указывают на то, что большинству лиц с РАС характерен монотропизм – тенденция сосредотачивать свое внимание на единственном (небольшом) числе интересов в любой момент времени и игнорирование менее важных с их точки зрения

интересов. При этом, необходимо отметить, что особенности, связанные с восприятием времени, оказывают огромное влияние на жизнь лиц с РАС и их семей.

Облегчить понимание времени лицам с РАС могут визуальные таймеры – это устройства или приложения, которые отображают оставшееся время до завершения задачи или перехода к следующему виду деятельности. Они могут быть представлены в различных форматах: песочные часы, электронные таймеры, приложения для телефонов или планшетов, на которых время отображается в интерактивной форме, часто с дополнительными функциями, такими как звуковые сигналы или анимация.

В исследованиях S. Dettmer, R. L. Simpson, B. S. Myles & J. B. Ganz «The use of visual supports to facilitate transitions of students with autism» (2000) установлено, что использование визуальных таймеров помогает снизить проблемное поведение лиц с РАС, связанное с переходами между видами деятельности [5]. Исследование T. Koyama & H. T. Wang «Use of activity schedules to promote independent performance of individuals with autism and other intellectual disabilities: A review» (2011) показало, что визуальные таймеры помогают людям с аутизмом развивать навыки тайм-менеджмента и самостоятельности [6].

Визуальная поддержка людей с РАС широко используется в различных альтернативных системах коммуникации. Альтернативная коммуникация используется для людей с РАС, которые испытывают трудности с вербальной речью или полностью невербальны. Визуальная поддержка и альтернативные системы коммуникации помогают таким людям выражать свои потребности, эмоции, мысли и взаимодействовать с окружающими. Большое количество исследований подтверждает, что развитие альтернативного общения позволяет не только обеспечить человеку возможность выражать свои потребности, но и развивать речь как высшую психическуюфункцию.

С развитием технологий появляются новые возможности для создания визуальных средств. Например, мобильные приложения и интерактивные программы позволяют создавать персонализированные визуальные расписания и социальные истории. Виртуальная реальность может быть использована для тренировки социальных навыков в безопасной среде.

Визуальная поддержка является важным инструментом для организации жизнедеятельности лиц с РАС. Учитывая особенности восприятия и обработки информации у людей с РАС, визуальные средства помогают преодолеть трудности в коммуникации, обучении, социальной адаптации и повседневной жизни. Они снижают уровень тревожности, улучшают понимание последовательности действий, способствуют развитию самостоятельности и навыков самообслуживания.

В образовательной сфере визуальные расписания, социальные истории и наглядные пособия делают процесс обучения учащихся с РАС более доступным и структурированным. В коммуникации такие средства, как PECS, коммуникативные доски и цифровые приложения, позволяют лицам с РАС выражать свои потребности и эмоции, даже если они невербальны или имеют ограниченные речевые навыки. В повседневной жизни визуальные инструкции,

таймеры и социальные истории помогают справляться с рутинными задачами и адаптироваться к средовым изменениям.

Современные информационные технологии предоставляют возможности для создания персонализированных и интерактивных визуальных средств, таких как мобильные приложения и виртуальная реальность, которые могут быть адаптированы под индивидуальные потребности лиц с РАС.

Таким образом, визуальная поддержка существенно облегчает обучение, коммуникацию и повседневную жизнь лиц с РАС, способствует их интеграции в общество, развитию самостоятельности и улучшению качества жизни в целом.

Список использованных источников

1. Всемирная организация здравоохранения. – URL: https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders (дата обращения: 06.03.2025).

2. Колганова, А. С. Адаптация и создание доступных текстов на медицинскую тематику для людей с аутизмом с использованием методов «Социальные истории» и «Ясный язык» / А. С. Колганова, А. В. Обухова // Аутизм и нарушенияразвития. – 2023. – Т. 21. – №. 1. – С. 15–21.

3. Коэн, М. Визуальная поддержка. Система действенных методов для развития навыков самостоятельности / М. Коэн, П. Герхардт. – Екатеринбург, 2021. – 280 с.

4. Леонова, И. В. Эффективные стратегии тьюторского сопровождения классным руководителем и воспитателем детей с РАС, способствующие развитию у них функциональной коммуникации / И. В. Леонова, И. В. Карпенкова // Бизнес. Образование. Право. – 2019. – №. 2. – С. 375–388.

5. Dettmer, S. The use of visual supports to facilitate transitions of students with autism / S. Dettmer et al. // Focus on autism and other developmental disabilities. – 2000. – Т. 15. – №. 3. – С. 163–169.

6. Koyama, T. Use of activity schedule to promote independent performance of individuals with autism and other intellectual disabilities: A review / T. Koyama, H. T. Wang //Research in developmental disabilities. – 2011. – Т. 32. – №. 6. – С. 2235–2242.

УДК [376:316.77]-056.36

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ВОСПИТАННИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ДИАДЫ

А.Н. Поварень
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – О.В. Мамонько, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. Дети с интеллектуальной недостаточностью имеют особенности в речевом развитии в целом и в развитии коммуникативных умений в частности. В статье определены основные направления работы по формированию коммуникативных умений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в структуре диады, а также предложены методические рекомендации для педагогов по работе с воспитанниками с интеллектуальной недостаточностью в условиях диады «взрослый–ребенок», «ребенок–ребенок».

Ключевые слова: коммуникативные умения; дети с интеллектуальной недостаточностью; диады.

METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS FOR FORMING COMMUNICATION SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN DYAD CONDITIONS

A. Povaren

Abstract. Children with intellectual disabilities have features in speech development in general and in the development of communication skills in particular. The article defines the main areas of work on the formation of communication skills in preschoolers with intellectual disabilities in the structure of the dyad, and also offers methodological recommendations for teachers on working with pupils with intellectual disabilities in the conditions of the dyad "adult-child", "child-child".

Keywords: communicative skills; children with intellectual disabilities; dyads.

Дети с интеллектуальной недостаточностью представляют собой своеобразную категорию. При сравнении их с нормально развивающимися сверстниками, можно отметить существенные отклонения в развитии, касающиеся несформированности психических процессов, своеобразия физического и эмоционально-волевого развития. Все это, является прямым показателем нарушения коммуникативных умений, ведь все высшие психические процессы связаны друг с другом. Одной из главных особенностей общения воспитанников с интеллектуальной недостаточностью, является необходимость их постоянного

стимулирования к началу взаимодействия. Формирование коммуникативных умений следует осуществлять с учетом особенностей и возможностей каждого ребенка. Важными задачами являются формирование у ребенка способности вступать в контакт со взрослым и сверстниками и умение пользоваться речевыми компетенциями в процессе такого общения, слушать и слышать собеседника, понимать обращенную речь, уметь подбирать и использовать средства общения, а также поддерживать разговор [2]. Работа с детьми проводится в диадах «взрослый–ребенок» и «ребенок–ребенок». Первоначально деятельность с ребенком строится на общении со взрослым. Такой подход является наиболее эффективным, поскольку ребенок перенимает опыт взрослого, слушает грамотную и правильную речь. Далее необходимо подключать общение в диаде «ребенок-ребенок», в процессе которого у воспитанников формируются коммуникативные умения в общении со свертсниками.

Прежде всего, работу по формированию коммуникативных умений следует начать с развития речи, которая включает в себя формирование и расширение словарного запаса ребенка, развитие фонематического слуха, понимания речи и т.д. Такая работа эффективна при условии применения разнообразных *форм работы с воспитанниками с интеллектуальной недостаточностью, способствующие развитию коммуникативных умений у детей с интеллектуальной недостаточностью в диадах:* игровая, изобразительная, трудовая, музыкальная, коммуникативная и физическая деятельности [1]. Все эти формы являются эффективными при формировании коммуникативных умений. Все формы работы представлены в образовательном процессе и взаимосвязаны.

Каждая деятельность несет в себе что-то важное для развития ребенка, поэтому правильное, совместное использование будет являться залогом успешного развития, как коммуникативных умений, так и личности ребенка в целом. Особую роль в формировании коммуникативных умений у воспитанников данной категории играет игра. Именно в разных видах игр ребенок имеет возможность закрепить умения вступать в коммуникативный контакт со сверстником и взрослым, поддерживать речевой диалог, завершать общение.

Методические рекомендации в диаде «взрослый–ребенок»:

1) проведение работы по развитию словарного запаса и представлений об окружающем мире;

2) применение педагогом разных видов игр во время занятий, а также в нерегламентруемых видах деятельности. Так как игровая деятельность является эффективным средством развития коммуникативных умений в диаде;

3) включение в работу подобранных с учетом особых образовательных потребностей дидактических методов: наглядных (просмотр видеоматериалов, использование реалистичных объектов), словесных (беседа, рассказ), практических (совершенствование и применение коммуникативных умений);

4) чередование разнообразных видов деятельности, способствующее всестороннему закреплению формируемых умений;

5) постоянное побуждение ребенка к использованию коммуникативных умений, включение его в речевое взаимодействие;

6) постепенное усложнение коммуникативных ситуаций, включение новых фраз в словарный запас ребенка;

7) развитие социального поведения, которое играет важную роль в становлении коммуникативных умений;

8) закрепление коммуникативных умений в разнообразных игровых ситуациях, в процессе общения в разных видах диад;

9) в образовательном процессе моделировать знакомые детям, бытовые ситуации;

10) обязательно необходимо уделять внимание работе по развитию невербальных средств коммуникации;

11) важно поощрять ребенка при выражении им попыток коммуникации;

12) необходимо создавать специальную коммуникативную среду, в которой ребенок сможет комфортно общаться и развивать свои социальные навыки;

13) важно акцентировать внимание ребенка на успехах и положительных моментах общения со взрослым;

14) обязательным условием эффективной работы по формированию коммуникативных умений в условиях диады «взрослый–ребенок» является привлечение к сотрудничеству родителей.

Методические рекомендации в диаде «ребенок–ребенок»:

1) знакомить детей друг с другом необходимо в процессе игровых ситуаций, через создание ситуации, когда дети будут узнавать друг о друге новую информацию, способствующую созданию мотивации к дальнейшей коммуникации;

2) создание образовательной среды, способствующей общению ребенка и сверстников;

3) постоянное включение детей в совместную игровую деятельность, способствующую развитию коммуникативных умений;

4) создание ситуаций успеха для ребенка с интеллектуальной недостаточностью в процессе коммуникации со сверстниками;

5) проведение серии сюжетно-ролевых игр, с доступными для воспитанника с интеллектуальной недостаточностью сюжетами;

6) включение детей в совместную практическую деятельность, стимулирующую их к сотрудничеству и взаимопомощь друг другу;

7) проведение работы по развитию у воспитанников эмпатии и понимания чувств сверстника;

8) обучение воспитанников слушать друг друга, поочередно высказываться, своевременно задавать вопросы и отвечать на них.

Применение данных рекомендаций поможет педагогу корректно планировать и организовывать коррекционно-педагогическую работу по формированию коммуникативных умений у детей в диаде «взрослый–ребенок» и «ребенок–ребенок».

Список использованных источников

1. Годовикова, Д. Б. Влияние общения с взрослыми на общение детей со сверстниками / Д. Б. Годовикова // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии : сб. науч. тр. / Акад. пед. наук СССР ; под ред. М. И. Лисиной. – М., 1980. – С. 78–98.

2. Лисина, М. И. Формирование потребности детей в общении с взрослыми и сверстниками / М. И. Лисина, Л. Н. Галигузова // Исследование по проблемам возрастной и педагогической психологии : сб. науч. тр. / Акад. пед. наук СССР ; ред. М. И. Лисина. – М., 1980. – С. 167–169.

УДК 376

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ ТЕХНОЛОГИИ В.Я. ПРОППА

С.Д. Покидова
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (Волгоград)
Научный руководитель – В.В. Семенова, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. Рассматривается исследование важности формирования связной монологической речи детей с общим недоразвитием речи и их успешного общения в обществе. Одним из эффективных методов коррекции связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи является технология В. Я. Проппа, основанная на анализе фольклорных текстов. Эта методика способствует развитию не только навыков связной речи, но и творческих способностей, воображения и критического мышления у детей.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи; дети с общим недоразвитием речи речь; связная монологическая речь; монолог; В. Я. Пропп.

SPEECH THERAPY WORK ON THE FORMATION OF COHERENT SPEECH IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT USING V. PROPP TECHNOLOGY

S. Pokidova

Abstract. The article examines the importance of forming coherent monologue speech in children with general speech underdevelopment and their successful communication in society. One of the effective methods of correcting coherent monologue speech in preschoolers with general speech underdevelopment is V.J. Propp's technology based on the analysis of folklore texts. This technique promotes the development of not only coherent speech skills, but also creativity, imagination and critical thinking in children.

Keywords: general speech underdevelopment; children with general speech underdevelopment; speech; coherent monologue; monologue; V.J. Propp.

В настоящее время проблема формирования связной речи детей привлекает внимание педагогов и психологов, так как дети дошкольного возраста овладевают, прежде всего, разговорным стилем речи. По данным ректора Государственного института русского языка имени А. С. Пушкина, члена экспертного совета Ассоциации родителей детей и взрослых с дислексией Маргарита Русецкая заявила, что в России около 60 % школьников приходят в первый класс с нарушениями связной речи, к которым также добавляются проблемы с письмом

и чтением. Актуальным является вопрос поиска наиболее эффективных методов и технологий коррекции связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (далее – ОНР).

Одним из эффективных подходов к решению данной проблемы является использование технологии В. Я. Проппа, которая основана на анализе и систематизации фольклорных текстов. Применение технологии В. Я. Проппа в логопедической практике открывает новые горизонты для работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи.

Проблемой исследования является недостаточное использование потенциала технологии В.Я. Проппа для развития связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Актуальность исследования обусловлена динамикой роста количества детей с общим недоразвитием речи.

Для достижения цели исследования необходимо было решить комплекс задач. Первая из них: выявить особенности развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Мы выяснили, что такие ученые, как Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева и др., посвятили свои работы изучению проблем речевого развития у детей с общим недоразвитием речи. В рамках первой главы мы рассмотрели термин «общее недоразвитие речи» по Левиной.

Рассмотрели различные уровни общего недоразвития речи. Выяснили, что одной из ключевых особенностей развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи является ограниченный словарный запас. У детей с общим недоразвитием речи наблюдаются проблемы с грамматическим оформлением речи, что затрудняет понимание их высказываний и может привести к социальной изоляции и снижению уверенности в себе. Они также испытывают трудности в восприятии и воспроизведении сюжетов, что связано как с недостатками в когнитивном развитии, так и с ограничениями в эмоциональном восприятии. При пересказе материала дети путаются в логической последовательности событий и допускают множество ошибок, что приводит к бессвязному перечислению частей и признаков объекта. В результате, они сталкиваются с трудностями при составлении пересказа по плану, по памяти и в творческих рассказах [1]

Второй нашей задачей было: определить потенциал технологии В. Я. Проппа в развитии связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Мы смогли прийти к выводу, что последовательная работа с картами В. Я. Проппа помогает детям освоить структуру и функции сказок, развивая их понимание жанра, навыки пересказа и творческого мышления. Технология включает несколько этапов, начиная с знакомства со сказкой и ее элементами, затем через игровые задания и выкладку карт, что способствует развитию связной монологической речи и позволяет детям лучше понимать и анализировать сюжетные ситуации и роли персонажей. Использование карт также помогает в решении эмоциональных проблем детей, позволяя обсуждать их переживания в контексте сказочного повествования.

Наша третья задача: продиагностировать уровень развития связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Нами были

выделены следующие направления диагностики монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи: пересказ, составление рассказа по сюжетным картинкам, составление творческого рассказа.

В рамках констатирующего исследования было проведено диагностическое исследование формирования связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. По результатам диагностического исследования было выявлено, что у большинства детей экспериментальной группы низкий уровень сформированности связной монологической речи – 60 %, у 40 % детей экспериментальной группы средний уровень сформированности связной монологической речи.

Для ребенка дошкольного возраста наиболее значимыми являются игра, а также продуктивные виды деятельности (рисование, конструирование, литературно-художественная деятельность), то закономерно будет соединить основные направления деятельности дошкольника и оперирование знаковыми системами, их использование в собственной деятельности ребенка. В связи с вышесказанным актуальным средством формирования связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи является технология В. Я. Проппа. Формирующий этап эксперимента проводился в течении трех месяцев.

Анализ результатов повторного диагностического исследования позволяет сделать следующие выводы: высокий уровень сформированности связной монологической речи у 20 % детей экспериментальной группы, средний уровень сформированности связной монологической речи у 40 % детей экспериментальной группы, низкий уровень сформированности связной монологической речи у 40 % детей экспериментальной группы.

Таким образом, на основе опытно-экспериментального исследования можно сделать вывод, что логопедической работе по формированию связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи способствует технология В.Я. Проппа. Для ребенка дошкольного возраста наиболее значимыми являются игра, а также продуктивные виды деятельности (рисование, конструирование, литературно-художественная деятельность), то закономерно будет соединить основные направления деятельности дошкольника и оперирование знаковыми системами, их использование в собственной деятельности ребенка.

Список использованных источников

1. Бигеева, О. А. Особенности грамматического строя речи детей с ОНР // Специальное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: традиции и новации. – 2014. – С. 7–11.

2. Семенова, В. В. Диагностика актуального уровня образа мира у дошкольников с общим недоразвитием речи / В. В. Семенова, Т.А. Бондаренко // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. Педагогические науки. Филологические науки. – 2022. – № 4. – С. 111–115.

3. Семенова, Е. В. Особенности коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 1 уровня / Е. В. Семенова // WORLD SCIENCE: PROBLEMS AND INNOVATIONS. – 2021. – С. 219–221.

УДК 373.2:376.1:796

ЗНАЧЕНИЕ ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ В РАЗВИТИИ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

М.В. Поплыко
Могилевский государственный университет
имени А.А. Кулешова (Могилев)
Научный руководитель – Т.А. Старовойтова, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. Статья посвящена исследованию роли игровых упражнений в развитии логического мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи. Приведены конкретные примеры дидактических игр и игровых упражнений.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи; логическое мышление; игровые упражнения; дошкольники.

THE IMPORTANCE OF PLAY EXERCISES IN THE DEVELOPMENT OF LOGICAL THINKING IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

M. Poplyko

Abstract. The article is devoted to the study of the role of play exercises in the development of logical thinking in preschoolers with general speech underdevelopment. Specific examples of didactic games and game exercises are given.

Keywords: general speech underdevelopment; logical thinking; play exercises; preschoolers

Коррекционная работа по развитию мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) представляет собой системный процесс, направленный на преодоление не только речевых, но и когнитивных дефицитов. Поскольку речевые и мыслительные процессы тесно взаимосвязаны, ключевой задачей становится стимуляция логического мышления через интеграцию игровых, наглядных и речевых методов. Основой такой работы является принцип постепенного усложнения заданий: от манипуляций с конкретными предметами к оперированию абстрактными категориями, что соответствует возрастным особенностям дошкольников. Игровые упражнения, как естественная форма детской активности, становятся ключевым инструментом преодоления этих трудностей.

Выготский Л. С. подчеркивал, что игра создает зону ближайшего развития, где дети осваивают навыки через взаимодействие со взрослыми и сверстниками [1]. Для детей с ОНР совместная игра становится средством компенсации речевых дефицитов за счет визуальных и тактильных подсказок. Например, сюжетно-

ролевые игры стимулируют использование символических замещений, что развивает абстрактное мышление. Сюжетно-ролевые игры, такие как «Магазин», «Больница» выполняют двойную функцию: они обогащают социальный опыт через моделирование реальных ситуаций и стимулируют прогнозирование и причинно-следственные связи с помощью вопросов: «Что будет, если покупатель не возьмет сдачу?», «Почему доктор слушает пациента?». По мнению Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной, такие вопросы активизируют речемыслительную деятельность, заставляя ребенка строить гипотезы и аргументировать ответы. Ученые отмечают, что использование таких игровых упражнений, как сортировка предметов по цвету, форме, размеру, учит детей выделять существенные признаки объектов. Например, игра «Найди лишнее» развивает умение анализировать и исключать неподходящие элементы, а составление последовательностей, например, «Продолжи ряд» формирует понимание закономерностей, что является базой для логических умозаключений [4].

Глухов В. П. рекомендует интегрировать в занятия классификацию предметов, что развивает анализ и обобщение, а также сравнение и противопоставление с использованием карточек, стимулируя гибкость мышления. По мнению ученого, особое место в развитии ребенка занимает работа с наглядным материалом. Для составления рассказа он предлагает использовать серию картинок, изображающих последовательность событий. Это способствует пониманию временных связей и логики повествования. Формирование связной речи выступает основой для совершенствования логических операций, пространственно-временных представлений и причинно-следственного мышления. Задания типа «Разложи картинки по порядку» развивают понимание временных связей, что способствует формированию алгоритмического мышления. Значительное место занимает работа с конструкторами и пазлами: сборка моделей по образцу или словесной инструкции тренирует ориентацию в пространстве и понимание предлогов [2].

Стребелева Е. А., рассматривая особенности развития мышления дошкольников, также обращает внимание на использование дидактических игр, направленных на установление причинно-следственных отношений. Например, она предлагает такие игры, как «Почему это случилось?» (на основе сюжетных картинок) или «Что будет, если…», которые учат детей прогнозировать события и аргументировать свои выводы. Для дошкольников с ОНР критически важно сочетание речевого и наглядного компонентов: проговаривание действий («Я кладу красный кубик на синий»), описание этапов работы, ответы на вопросы взрослого – все это синхронизирует мыслительные и речевые процессы, формируя основу для вербально-логического мышления. Следующий важный момент, который отмечает Е. А. Стребелева – это необходимость индивидуализации заданий с учетом уровня речевого развития (I–III уровень ОНР) и особенностей познавательной деятельности. Например, для детей с низким уровнем анализа используются упражнения с ярко выраженными признаками объектов (большой/маленький), тогда как при работе с более сохранным мышлением

вводятся задачи на выделение малозаметных деталей («Чем похожи чайник и кастрюля?»). Такой подход демонстрирует, что системное применение специально организованных игр и упражнений, направленных на развитие базовых мыслительных операций, способствует не только коррекции речевых нарушений, но и формированию гибкого, структурированного мышления, необходимого для успешной социализации и дальнейшего обучения [3].

Таким образом, игровые упражнения играют ключевую роль в развитии логического мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи, выступая не только средством коррекции речевых нарушений, но и инструментом формирования когнитивных процессов. Именно в игровой деятельности дети с ОНР наиболее эффективно осваивают операции анализа, синтеза, классификации и прогнозирования. Дидактические игры и сюжетно-ролевые сценарии создают естественную среду для развития причинно-следственного мышления, пространственных представлений и символических замещений, что особенно важно при переходе от наглядно-действенного к вербально-логическому мышлению.

Список использованных источников

1. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Собрание сочинений : в 6 т. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.
2. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : учеб.-метод. пособие. – М. : АРКТИ, 2004. – 168 с.
3. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 183 с.
4. Филичева, Т. Б., Устранение общего недоразвития речи у дошкольников / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина : учеб.-метод. пособие. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

УДК 37.016:003-028.31-056.263

АЛГОРИТМ АДАПТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ И ТЕКСТОВЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

А.А. Порошкова
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Т.П. Ярошевич

Аннотация. В статье охарактеризованы специфические особенности восприятия и понимания содержания художественных текстов учащимися с нарушением слуха, представлен алгоритм адаптации текстов и текстовых заданий, описаны приемы адаптации текстов и способы адаптации текстовых заданий, представлен пример адаптированного текста.

Ключевые слова: дифференцированный подход; художественный текст; алгоритм адаптации текстов и текстовых заданий; приемы адаптации текстов.

ALGORITHM FOR ADAPTING LITERARY TEXTS AND TEXT ASSIGNMENTS FOR STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS

A. Poroshkova

Abstract. The article characterizes the specific features of perception and understanding of the content of literary texts by students with hearing impairment, presents an algorithm for adapting texts and text assignments, describes techniques for adapting texts and ways to adapt text assignments, and presents an example of an adapted text.

Keywords: differentiated approach; literary text; algorithm for adapting texts and text tasks; techniques for adapting texts.

Адаптация текстов и текстовых заданий для учащихся с нарушением слуха является важным направлением методической работы учителя в современном образовательном процессе. Для данной категории учащихся характерны специфические особенности восприятия и понимания текстового материала, что создает трудности в обучении и ограничивает их возможности в слухоречевом развитии [1].

В процессе обучения учащихся с нарушениями слуха выделяют ключевые трудности, включающие лексические, грамматические и когнитивные аспекты. Лексические трудности связаны с ограниченным словарным запасом, что затрудняет понимание текстового материала, особенно когда используется терминология, характерная для конкретного учебного предмета. Грамматические трудности проявляются в сложностях с синтаксисом, когда учащиеся испытывают затруднения в интерпретации сложных предложений с несколькими придаточными

частями, а также при использовании сложных конструкций, таких как пассивный залог. Когнитивные трудности связаны с ограниченными навыками критического мышления, что затрудняет анализ информации. По данным зарубежных и отечественных исследований, учащиеся с нарушениями слуха имеют вариативный уровень слухоречевого развития, что обуславливает проблемы в освоении базовой лексики и грамматических структур и требует реализации дифференцированного подхода к адаптации учебного материала [2; 4].

Художественные тексты содержат сложные синтаксические конструкции и специфическую лексику, что делает их трудными для усвоения. Степень адаптации текста и текстовых заданий определяется уровнем слухоречевого развития и потенциалом каждого ребенка. Адаптированные тексты должны стимулировать учебно-познавательную деятельность учащихся, что достигается при условии сохранения внутренней структуры оригинального произведения [5].

Для успешной адаптации художественных текстов и текстовых заданий целесообразно использовать следующий алгоритм. Первым шагом является предварительная диагностика, включающая оценку актуального уровня слухоречевого развития учащихся и характеристику их особых образовательных потребностей в области работы с текстом. На следующем этапе важно определить, какие аспекты текста могут вызвать затруднения. Следует провести анализ текста с целью выявления сложных элементов, требующих адаптации, на лексическом и грамматическом уровнях языка. После этого определяется степень адаптации, которую можно разделить на три уровня. Легкая адаптация предполагает изменение структуры и лексики, включая упрощение языковых конструкций и использование более простых слов. Средняя адаптация подразумевает замену сложных элементов на более простые, что может включать использование синонимов и упрощение предложений. Наконец, глубокая адаптация требует полного переосмысления текста с учетом специфики учащихся, что может потребовать создания нового текста, сохраняющего основные идеи оригинала, но соответствующего уровню понимания учащихся. После этапа адаптации следует осуществить работу с текстом с учащимися, что включает его обсуждение и анализ. Затем необходимо провести анализ учебных достижений учащихся для оценки эффективности проведенной адаптации. На основе полученных данных следует скорректировать стратегию адаптации учебного материала, чтобы обеспечить более высокую степень усвоения и понимания текста учащимися.

В процессе адаптации текстов для учащихся с нарушением слуха могут быть применены различные приемы:

– лексическая замена – замена специальных слов на общеупотребительные, использование синонимов для упрощения понимания;

– синтаксическая замена – упрощение структуры предложений, разделение сложных предложений на несколько простых;

– исключение – удаление несущественных фрагментов текста, которые могут отвлекать учащихся от основного содержания;

– изменение порядка следования – инверсии, позволяющие изменить структуру текста для повышения его понятности.

Эти приемы способствуют созданию более доступного и понятного текста, что, в свою очередь, повысит качество освоения программного материала учащимися с нарушением слуха [3].

При адаптации текстовых заданий можно использовать упрощение инструкций к заданиям с использованием пошаговых указаний, индивидуализацию стимульных материалов, дополнительную визуализацию, минимизацию двойных требований, сокращение объема заданий при сохранении их уровня сложности, а также упрощение содержания заданий [4].

Использование наглядных средств в процессе работы над текстом с учащимися с нарушением слуха значительно повышает качество смыслового восприятия художественного текста. Визуальные средства обучения помогают таким учащимся лучше воспринимать информацию, так как они могут опираться на зрительные образы для понимания текста [4]. Например, при изучении рассказа «Пуговица» можно использовать сюжетный ряд или конструктивную картину, которые помогут детям лучше понять последовательность событий и выстроить сюжет произведения.

Приведем пример адаптации рассказа «Пуговица» Макса Майна, изучаемого учащимися с нарушением слуха в 3 классе на уроках по учебному предмету «Литературное чтение». Оригинальный текст включает сложные предложения, детали, малоупотребительные слова, которые могут затруднить его понимание детьми с нарушением слуха. В адаптированном варианте текст упрощен: лексические замены и синтаксическая переработка позволяют сделать его более лаконичным и доступным.

В процессе адаптации текста были использованы различные приемы. Упрощение лексики заключалось в замене слов и фраз, которые могли быть сложными для понимания, на более простые. В оригинале было много повторяющихся фраз о том, что каждый из героев занят, что в адаптированном варианте было представлено более предметно. Например, оригинальная фраза «Я сейчас занята» была заменена на более конкретную «Выучу уроки, тогда пришью», что делает смысл предельно ясным для учащихся с нарушением слуха. Синтаксическая замена представлена в виде сжатия нескольких предложений до одного простого. В оригинальном тексте было: «Стал Игорёк ждать. Ждал-ждал, не дождался и пошёл к маме». В адаптированном варианте: «Игорёк пошёл к маме», что делает текст более легким для восприятия. Исключение несущественных фрагментов заключалось в том, что опущены менее важные детали, которые могли отвлекать внимание. Например, в адаптированном тексте отсутствует информация о том, сколько именно бабушке осталось довязывать варежку, что упрощает повествование.

В процессе адаптации заданий к тексту был использован способ минимизации двойных требований. В оригинале сформулировано задание: «Рассмотри рисунок. Найди в тексте отрывок к нему. Зачитай его». Мы предложили одну инструкцию: «Зачитай предложения к рисунку», что требует выполнения учащимся одного действия. При необходимости в вопросы на анализ взаимосвязей «Почему Аня, мама и бабушка улыбнулись?» можно включить слова,

которые содержат вариант ответа: «Аня, мама, бабушка радовались или нет? Покажите картинку». Учащимся предлагаются смайлики (грустный и веселый) для выбора. В данном случае использован прием дополнительной визуализации, который позволяет облегчить восприятие вопроса и способствует более активному и осмысленному вовлечению учащихся в процесс ответа.

Таким образом, адаптация художественных текстов и текстовых заданий для учащихся с нарушениями слуха является важным инструментом в образовательном процессе. Представленный алгоритм адаптации позволит дифференцировать по уровням текстовый материал, что значительно улучшит восприятие, понимание и воспроизведение художественных текстов, способствуя тем самым повышению образовательных результатов. Адаптация текстов не только облегчает процесс обучения, но и формирует у детей стойкий интерес к чтению и литературе.

Список использованных источников

1. Боскис, Р. М. Исследования по речевым недостаткам у детей / Р. М. Боскис, К. Г. Коровин, Р. Е. Левина [и др.]. – Минск : Журнал дефектологии, 2021. – 287 с.

2. Красильникова, О. А. Обучение чтению школьников с нарушениями слуха : учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / О. А. Красильникова. – М. : Академия, 2005. – 272 с.

3. Коротышев, А. В. Лингводидактическая адаптация текстов / А. В. Коротышев. – Минск : Научный журнал, 2022. – 150 с.

4. Хаустов, А. В. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра : метод. пособие / А. В. Хаустов, П. Л. Богорад, О. В. Загумённая. – М. : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 80 с.

5. Ярошевич, Т. П. Адаптация текстов и текстовых заданий при обучении русскому языку учащихся / Т. П. Ярошевич. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2022. – 415 с.

УДК 376.352

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Е.А. Примак
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – О.Л. Сапогова

Аннотация. В статье рассмотрена роль дидактической игры в процессе обучения и воспитания, проанализирована эффективность дидактических игр с целью формирования словарного запаса детей дошкольного возраста, даны рекомендации для педагогических работников по использованию дидактических игр на занятиях.

Ключевые слова: дидактическая игра; словарный запас; общее недоразвитие речи; семантические поля; методические рекомендации.

DIDACTIC GAME AS A MEANS OF DEVELOPING VOCABULARY IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

E. Primak

Abstract. The article considers the concept of didactic game in the process of teaching and upbringing, analyzes the effectiveness of didactic games for the purpose of forming vocabulary of preschool children, gives recommendations for teachers on the use of didactic games in the classroom.

Keywords: didactic game; vocabulary; general speech underdevelopment; semantic fields; methodological recommendations.

Дошкольный возраст является периодом, когда закладывается фундамент для общего детского развития. Однако не у всех процесс овладения речью происходит одинаково. В некоторых случаях, он может быть искажен, что приводит к различным нарушениям речи, негативно отражающимся на ходе ее развития [1].

С каждым годом проблема нарушений речевого развития становится более актуальной. Существует огромное количество различных причин, приводящих к появлению нарушений в речи. Наиболее распространённые причины: наследственный фактор, неблагоприятные воздействия на мать во время беременности и родов, а также неблагоприятные воздействия на организм ребенка, особенно в младенческом и раннем возрасте. Безусловно, тем людям, у которых имеются те или иные речевые нарушения, необходима помощь специалистов.

Для того, чтобы преодолеть различные речевые нарушения, все чаще педагоги используют в своей педагогической деятельности дидактические игры. Актуальность применения таких игр в работе с детьми дошкольного возраста состоит в том, что игровые технологии являются составной частью педагогической деятельности, одной из уникальных форм обучения и воспитания, которая позволяет сделать интересными и увлекательными как изучение окружающего мира, так и организацию работы детей дошкольного возраста на творческо-поисковом уровне. Игровые технологии вносят разнообразие и повышают заинтересованность детей в обучении, способствуют созданию благоприятного психологического климата на занятиях.

Дидактические игры – это вид занятий, организуемых в виде обучающих игр, отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания, один из методов активного обучения и воспитания детей [3].

Значение дидактической игры невозможно исчерпать и оценить только развлекательно-рекреативными возможностями. Ее феномен состоит в том, что, являясь развлечением, она способна перерасти в обучение, в творчество, в терапию и коррекцию.

Разработку теории и практики дидактической игры начал еще Я. А. Коменский, позже его последователями стали Ф. Фребель и М. Монтессори. Значительное место в разработке методики дидактических игр принадлежит Е. И. Тихеевой, ею создан ряд дидактических игр с оборудованной куклой, такие игры способствуют обогащению и закреплению у детей бытового словаря и развитию связной речи. Значительное количество игр математического содержания (ознакомление с числом, величиной, формой, цветом) создано Ф. Блехер.

Большой вклад в теорию игры внесла Н. К. Крупская, которая использовала лучшие достижения русской дошкольной педагогики тех лет, она обосновала теоретические основы игры. В советской педагогике система дидактических игр была создана в 60-е годы в связи с разработкой теории сенсорного воспитания. Ее авторами являются известные педагоги и психологи: В. Н. Аванесова, Л. А. Венгер, А. Л. Усова и др. В настоящее время дидактической игре придается большое значение. Среди современных исследователей дидактических игр можно отметить таких, как В. Н. Аванесова, З. М. Богуславская, А. К. Бондаренко, В. А. Дрязгунова, О. М. Дьяченко, Н. А. Короткова, Н. Я. Михайленко, Е. О. Смирнова и др.

Исследованием народных игрушек, как материала для дидактических игр, занималась А. И. Сорокина, она отмечает, что дидактическая игрушка, подчеркивает такие качества предмета, как цвет, форму, величину, «вызывает у детей эмоциональный подъем, заставляет ум ребенка работать живо и энергично, помогает мыслить, культивирует познавательные способности». Дидактическая игра является средством самореализации и самовыражения.

На сегодняшний день доказана огромная роль дошкольного возраста в накоплении знаний, приобретении речевого опыта. К числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи

(далее – ОНР), относится формирование у них словарного запаса, который формируется за счет познания окружающего и предметного мира, что доказано в психологии. Значительные трудности в формировании словарного запаса у детей с общим недоразвитием речи обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы (фонетико-фонематического, лексического, грамматического), недостаточной сформированностью как звуковой, так и смысловой сторон речи.

В семантике значение слова рассматривается как сложная организация, имеющая свою структуру. Идея о структуре значения слова была высказана Л. Ельмслевым. Основные типы значений слова были определены академиком В. В. Виноградовым. По мнению автора, лексическим значением слова является его предметно-вещественное содержание, являющееся элементом общей семантической системы словаря отдельно взятого языка.

Зарождение нового знания происходит в недрах человеческого сознания, которое определяет семантический потенциал слова к новым языковым обстоятельствам.

Ассоциативный эксперимент А. А. Леонтьева с опорой на опыт Фрэнсиса Гальтона показал, что наборы реакций на одно слово совпадают у многих людей. Эти наборы называются семантическими полями. Было сделано предположение, что запоминание слов, связанных между собой проверенной ассоциацией, запоминается гораздо лучше, чем пара несвязанных слов [4].

Факт связанности слов в сознании человека, основанной на семантической близости, был продемонстрирован в эксперименте с использованием объективных физиологических измерений А. Р. Лурия и О. С. Виноградовой. Ученые выдвинули гипотезу, что при выборе слов, при извлечении их из памяти для употребления в речи ребенок пользуется не только звуками, но и семантическими признаками и ищет нужное слово внутри определенной группы слов, обладающих общим семантическим признаком [5].

Роль слова в психическом развитии человека была детально изучена А. Н. Леонтьевым. По мнению ученого, в своей речевой деятельности ребенок пользуется, не вещами и предметами, а образами этих предметов, которые выражены словами. Именуя предмет или действие, ребенок относит его к определенному классу предметов или действий.

Психологический аспект формирования словаря основывается на представлениях о закономерностях развития речи детей, которые были сформулированы в трудах Л. С. Выготского. Прагматическая сторона речи, по мнению Л. С. Выготского, имеет отношение к социальному использованию языка и неразрывно связана с пониманием эмоционального и социального контекстов конкретной ситуации.

В *педагогическом аспекте* работа над словарем (объяснение значений слов, знакомство с синонимами, антонимами, многозначными словами, фразеологическими оборотами) освещается во многих педагогических исследованиях М. Р. Львова, К. Д. Ушинского, Л. П. Федоренко и др.

В работах Г. И. Сниткиной выделены три основных способа толкования лексического значения слов (наглядный, семантический, контекстуальный). Автор

считает, что целесообразно использовать в дошкольном возрасте преимущественно наглядный способ (наблюдения за предметами и явлениями окружающей природы, показ картинок, рисунков).

Дымкова А. Ю. отмечает, что в отличие от своих сверстников дошкольники с ОНР обладают ограниченным словарным запасом, имеют не точное усвоение значения и фонетической структуры слова, не умеют связно и последовательно излагать свои мысли в устной речи. Нарушения формирования лексики у дошкольников проявляются в резком расхождении объема активного и пассивного словаря, неточном употреблении слов, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря.

Расширению семантических полей как условию обогащения и систематизации лексики детей дошкольного возраста с ОНР посвящены разработки учителя-логопеда О. Г. Алёхиной. Автор, учитывая уровень речевого развития дошкольников и структуру речевого нарушения, реализует задачу формирования и развития семантического поля изучаемого слова. В процессе коррекционной работы О. Г. Алёхина использует элементы наглядного моделирования. В процессе работы дошкольники с ОНР знакомятся со словами, обозначающими родственные, синонимические и антонимические отношения [2].

Однако при составлении комплекса дидактических игр для детей дошкольного возраста с ОНР важно понимать, что реализация и использование комплекса предусматривает много нюансов, которые необходимо учитывать при работе, чтобы получить желаемый и ожидаемый результат. Исходя из этого, нами были определены некоторые рекомендации, которые будут полезны для полноценного понимания идеи реализации комплекса, а также позволят с большей вероятностью успешно включить проведение ряда упражнений в структуру коррекционного занятия педагогическими работниками.

Апробация комплекса дидактических игр на практике позволила выделить ряд рекомендаций по организации образовательного процесса по формированию словарного запаса детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи при помощи дидактических игр.

1. Комплекс дидактических игр должен быть составлен в соответствии с содержанием программы.
2. Комплекс должен нести в себе развивающие, активизирующие мыслительную деятельность и формирующие познавательную деятельность детей функции.
3. Педагогу необходимо вызвать живой интерес детей с ОНР к участию в игре.
4. После проведения дидактической игры педагог обязан удостовериться, что каждый воспитанник с ОНР понял суть игры, усвоил полученные знания и т.д.
5. Материал, предоставляемый в условии задания дидактической игры, должен быть подобран в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями детей дошкольного возраста с ОНР.
6. Материал, излагаемый при помощи комплекса дидактических игр, должен быть посильным для каждого ребенка с ОНР в группе.

7. Необходимо использовать в качестве дополнительных материалов объекты, окрашенные в яркие цвета, привлекающие внимание детей.

8. Для перехода к модифицированным упражнениям более высокого уровня сложности, необходимо удостовериться, что ребенком освоены упражнения более низкого уровня.

9. Перед проведением дидактических игр педагогу необходимо самому попробовать их выполнить, показать ребенку образец выполнения.

10. Необходимо следить за тем, чтобы ребенок словесно сопровождал выполнение инструкции дидактической игры.

11. Перед применением новых дополнительных материалов, необходимо удостовериться в их эффективности в планируемой деятельности.

Таким образом, стоит отметить, что речевые нарушения не могут самостоятельно пройти у ребёнка, ему обязательно нужна специализированная помощь, направленная на устранение возникших трудностей. В выстраиваемой с ребенком работе необходимо соблюдать комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования словарного запаса у детей дошкольного возраста с ОНР.

Список использованных источников

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высших и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 2006. – 400 с.

2. Алёхина, О. Г. Развитие семантических полей как условие обогащения и систематизации словаря учащихся / О. Г. Алёхина // Логопед. – 2010. – № 2. – С. 94–109.

3. Головкина, О. И. Понятие о дидактической игре. Исследования ученых по проблеме использования дидактических игр / О. И. Головкина. – URL: https://www.maam.ru/detskijsad/ponjatie-o-didakticheskoi-igre-isledovanijauchenyh-po-probleme-ispolzovanija-didakticheskih-igr.html (дата обращения: 04.03.2025).

4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

5. Лурия, А. Р. Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.

УДК: 376.37

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

Т.С. Пугачева
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (Волгоград)
Научный руководитель – В.В. Семенова, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В данной статье рассматриваются актуальные вопросы формирования навыков словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, средствами дидактической игры. В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: словообразование; дидактическая игра; дошкольники; общее недоразвитие речи; речевое развитие.

FORMATION OF WORD FORMATION SKILLS IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT BY MEANS OF DIDACTIC PLAY

T. Pugacheva

Abstract. This article discusses the current issues of the formation of word formation skills in preschool children with general speech underdevelopment, by means of didactic play. The article presents the results of experimental work.

Keywords: word formation; didactic game; preschoolers; general speech underdevelopment; speech development.

Общее недоразвитие речи (далее – ОНР) – это нарушение формирования всех сторон речи (звуковой, лексико-грамматической, семантической) при разных речевых расстройствах у детей с нормальным интеллектом и здоровым слухом.

Общее недоразвитие речи зависит от степени сформированности компонентов речевой системы, а также варьируются от полного отсутствия общеупотребительной речи до наличия связной речи с остаточными элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития [1].

Авторы, которые занимались коррекцией речи при ОНР у дошкольников: (Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, Т. Б. Филичева Г. В. Чиркина).

У дошкольников с общим недоразвитием речи возникают трудности с использованием слов, что, в свою очередь, затрудняет их коммуникацию и благополучное участие в образовательном процессе. К дошкольникам с общим недоразвитием речи требуются индивидуальный подход в обучении. Дидактические игры, открывают возможность, адаптировать материал для каждого

ребенка с особыми образовательными потребностями. Дидактические игры делают образовательный процесс наиболее разнообразным и интересным для дошкольников. В ходе игры, дети лучше осваивают материал, совершенствуют речевые навыки, работают в группе, а также общаются и находят общий язык. Все это обеспечивает развитие не только речевых, но и социальных навыков.

Формирование навыков словообразования у дошкольников средствами дидактических игр является важным этапом подготовки ребенка к учебному процессу в школе, где умение работать со словами, является важным аспектом. Получение хороших результатов в обучении и совершенствование речевых навыков с помощью дидактических игр, способствует повышению уверенности у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Трудности словообразования у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), является актуальной для людей в области специального образования, логопедии, психологии и педагогике. Данными исследованиями занимались такие специалисты как, Н. С. Жукова, Г. А. Каше, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и другие. Авторы выделяли, что у дошкольников с общим недоразвитием речи имелись затруднения в образовании новых форм слов. На основе данных высказываний выделили направления и методы формирования словообразовательных навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Таким образом, развитие навыков словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи представляет собой сложный процесс, который требует особого внимания и подходов со стороны логопедической практики. Разработка системы работы по формированию навыков словообразования для детей с общим недоразвитием речи является важным аспектом образовательного процесса и требует дальнейших исследований и разработок.

Общее недоразвитие речи 3 уровня проявляется в небольших отклонениях в процессе речевого развития. На третьем уровне наблюдается отсутствие, неполное знание и неправильное использование некоторых слов, а также неспособность формировать новые слова. Эти трудности проявляются в частых заменах слов как с точки зрения звуков, так и семантики. Также отмечается ограниченность лексического запаса, которая, в частности, обусловлена неспособностью детей различать и выделять общие корневые значения слов. Отмечается неумение применять методы словообразования, что существенно ограничивает возможность детей изменять слова, и зачастую преобразование слов становится для них непреодолимой задачей.

В отечественной литературе отмечаются ограниченные исследования авторов, которые разрабатывали систему работы по формированию навыков словообразования. В. А. Дубовская, Разумова Е. А., Чиянова Д. В. в своем исследовании отмечают предложенную Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебряковой последовательную систему работы по данному направлению, которая указывает, что при формировании словообразования у детей с общим недоразвитием речи необходимо уделять основное внимание организации системы продуктивных словообразовательных моделей.

Ястребова А. В. указывает на две ключевые цели для развития навыков словообразования в общем развитии грамматической структуры речи у детей с ОНР:

– повышение точности в понимании значений уже известных детям слов и дальнейшее расширение их словарного запаса путем изучения новых слов и развития умения активно применять различные методы словообразования;

– улучшение и совершенствование грамматического оформления речи через более точное использование грамматических правил и структур.

Игра является основным видом деятельности у детей дошкольного возраста. Дидактические игры – это метод, который мотивирует детей на совершенствование умений и навыков в своей речи. Этот метод вызывает эмоциональное насыщение и активирует интерес у детей. С помощью игры ребенок лучше усваивает грамматические структуры, а также формирует верное произношение звуков и слов [5].

На пути формирования навыков словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи, дидактическая игра является одним из методов, который помогает ребенку корректировать звукопроизношение, формировать новые слова и понимать их смысл. Квалифицированные знания педагога, умение создать благоприятную атмосферу на занятии, организовать подходящий материал для занятия, знание нужных методик, все это, является неотъемлемой частью эффективной логопедической деятельности.

Логопедическое занятие с детьми дошкольного возраста, с применением дидактических игр может стать интересным и захватывающим опытом как для ребенка, так и для педагога. В процессе подготовки материала для занятия необходимо выбирать подходящие игровые методики, соответствующие возрасту и уровню развития детей. Игра должна быть понятна и проста, а также должна мотивировать ребенка дошкольного возраста на речевое развитие. Во время учебного процесса, логопеду необходимо поощрять каждого ребенка. Это необходимо делать для того, чтобы укрепить их мотивацию и создать уверенность в своих силах во время обучения.

Была проведена диагностика на базе МОУ Детский сад №273. Участвовало 10 детей. Возраст: 6 лет. Диагностика осуществлялась по следующим направлениям с опорой на адаптированную методику Р. И. Лалаевой:

1. Обследование импрессивной речи дошкольников:

– знать и понимать уменьшительно-ласкательные формы существительных;
– знать и понимать названия детенышей животных;
– знать и понимать названия профессий мужского рода;
– знать и понимать названия профессий женского рода.

2. Обследование экспрессивной дошкольников:

– уметь образовывать сущ. с уменьшительно-ласкательным значением;
– уметь образовывать названия детенышей животных;
– уметь образовывать профессии мужского рода;
– уметь образовывать профессии женского рода.

По результатам диагностики мы выявили, что навыки словообразования у дошкольников находятся, в основном, на низком уровне (50 %) и на среднем (50 %).

Нами был подобран комплекс дидактических игр направленных на:

1) образование слов с уменьшительно-ласкательными существительными;
2) образование названий детенышей животных и птиц;
3) образование существительных, обозначающих профессии.

Формирующий эксперимент проводился в течение 3 месяцев. Занятия по развитию навыков словообразования у дошкольников проводились 2 раза в неделю (всего было проведено 25 занятий).

При повторной диагностике мы увидели положительную динамику. На высоком уровне (10 %) детей, на среднем уровне (50 %), на том же уровне остались (40 %) дошкольников. Положительная динамика подтверждает эффективность разработанной и проведенной работы.

Список использованных источников

1. Авдеева, Л. В. Использование инновационных технологий на логопедических занятиях по формированию словообразования дошкольников / Л. В. Авдеева // МБОУ ППМС Центр «Росток». – 2015 – С.11–22.

2. Арушанова, А. Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника : метод. пособие / А. Г. Арушанова. – М. : Сфера, 2012 – 80 с.

3. Гущина, Ю. Р. Особенности коммуникативной активности детей дошкольного возраста с нарушениями речи / Ю. Р. Гущина, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева // Современные проблемы науки и образования. – 2014 – № 6 – С. 749.

4. Жукова, Н. С. Логопедия: основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Г. Б. Филичева ; под ред. Л. Кондрашовой. – М. : Эксмодетсво, 2021 – 288 с.

5. Семенова, В. В. Диагностика актуального уровня образа мира у дошкольников с общим недоразвитием речи / В. В. Семенова, Т. А. Бондаренко // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. Педагогические науки. Филологические науки. – 2022. – № 4. – С. 111–115.

УДК 376.37

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В.В. Равич
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – И.Н. Логинова, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. Статья посвящена использованию коммуникативного подхода при работе над формированием грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Представлены варианты коммуникативных ситуаций, которые могут быть использованы педагогами на коррекционных занятиях по отработке навыка согласования числительных с существительными.

Ключевые слова: коммуникативный подход, общее недоразвитие речи, дети дошкольного возраста, грамматический строй речи, словоизменение.

USING A COMMUNICATIVE APPROACH TO FORMING THE GRAMMATICAL SIDE OF SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

V. Ravich

Abstract. The article is devoted to the use of a communicative approach when working on the formation of the grammatical side of speech in preschool children with general speech underdevelopment. The variants of communicative situations that can be used by teachers in remedial classes to practice the skill of matching numerals with nouns are presented.

Keywords: communicative approach; general speech underdevelopment; preschool children; grammatical structure of speech inflection.

Ежедневно каждый из нас вступает в контакт с большим количеством людей, выстраивая взаимодействие с ними сообразно конкретной ситуации общения, а также учитывая социальные связи с коммуникативным партнером. Умение вступать в разговор, поддерживать его, точно и грамотно излагая свои мысли, воспринимать информацию, поступающую от собеседника, – одно из важнейших умений современного человека.

Коммуникативные навыки, как основное условие развития гармоничной личности, закладываются еще в детстве и получают свое развитие по мере взросления ребенка, поэтому важное значение приобретает формирование навыков

общения в период дошкольного детства, являющегося сензитивным, т.е. наиболее благоприятным для развития коммуникации [1].

Осознавая важность формирования коммуникативно-речевых умений для успешной социализации детей, развития их личностного и эмоционального потенциала, современная система образования достаточно активно внедряет в процесс обучения и воспитания дошкольников коммуникативный подход, сущность которого заключается в обучении, максимально приближенном к реальным жизненным ситуациям общения [2]. Особенную значимость применение коммуникативного подхода приобретает в процессе работы с детьми, имеющими нарушения речи, т.к. создает благоприятные условия для формирования и развития у них коммуникативной компетентности, позволяя не только усваивать языковые нормы, но и активно и грамотно применять их в повседневном общении.

Следует отметить, что одним из наиболее распространенных речевых нарушений у детей дошкольного возраста является общее недоразвитие речи (далее – ОНР), сопровождающееся нарушением в формировании как звуковой, так и смысловой стороны языковой системы при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте [3]. Коммуникация детей с ОНР характеризуется ограниченностью их речевого опыта, несовершенством используемых в процессе общения вербальных и невербальных средств, недоразвитием связной речи, что выражается в отсутствии последовательности и четкости в построении высказывания, нарушении причинно-следственных связей. Все это в конечном итоге приводит к низкой речевой активности детей, их незаинтересованности в контактах, прежде всего, с незнакомыми им людьми, неумению ориентироваться в конкретных ситуациях общения.

Одним из основных направлений коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с ОНР является работа по формированию грамматических средств языка, как одних из основных компонентов языковой системы. Т. Б. Филичева и Г. В. Чиркина отмечали, что у детей, имеющих речевые нарушения, в отличие от нормально развивающихся детей, формирование грамматического строя речи происходит в замедленном темпе, сопровождается трудностями и требует внимания со стороны специалистов [4]. В рамках коммуникативного подхода выработка умения грамотного построения и употребления в речи различных грамматических конструкций происходит путем их отработки на примере конкретных жизненных ситуаций общения.

Важную роль в коммуникации играет освоение детьми дошкольного возраста с ОНР навыков словоизменения, как одного из аспектов грамматического строя речи. Без умения правильно и своевременно применять основные единицы словоизменения в процессе общения невозможно построение грамматически верных развернутых высказываний.

Как правило, у детей дошкольного возраста, имеющих речевые нарушения, наблюдаются сложности в согласовании числительных с существительными в роде, числе и падеже. Целью нашего исследования является разработка коммуникативных ситуаций при формировании навыка согласования

числительных с существительными у детей дошкольного возраста с ОНР в рамках коммуникативного подхода. Актуальность исследования подтверждается возможностью использования предложенных коммуникативных ситуаций для отработки указанной грамматической конструкции на примере конкретных жизненных ситуаций общения, которые находятся в сфере интересов детей дошкольного возраста, повышая тем самым их мотивацию к вербальной коммуникации. Значимость разработанных материалов заключается не только в закреплении умений словоизменения, но и в возможности развития связной речи дошкольников с ОНР посредством построения устных высказываний.

В рамках нашего исследования мы предлагаем варианты разнообразных коммуникативных ситуаций, которые могут использоваться на коррекционных занятиях с детьми дошкольного возраста с ОНР для отработки навыка согласования числительных с существительными.

Работу над закреплением умения согласовывать числительные с существительными можно организовывать путем разыгрывания ситуации, в которой дети представляют себя в роли взрослых людей и дают интервью на телевидении. Педагог выступает в качестве интервьюера, задавая детям самые разные вопросы об их семье и увлечениях. Дошкольникам заранее предлагаются картинки-подсказки, содержащие сведения, необходимые для интервью. Вначале педагог предлагает детям представиться, назвав свое имя и фамилию, а затем приступает непосредственно к вопросам. К примеру, вопросы могут быть такого плана: Вы живете в многоэтажном доме? Сколько в нем этажей? На каком этаже вы живете? Сколько комнат в вашей квартире? Сколько человек в вашей семье? Есть ли у вас домашние животные? Сколько котов живет в вашей квартире? и т.д. Воспитанникам предлагается давать ответы на вопросы путем построения предложений с соблюдением правил согласования числительных с существительными в роде, числе и падеже. Такой нетрадиционный метод как интервьюирование учит дошкольников строить диалог, устанавливая эмоциональный контакт с собеседником. Темы для интервью можно выбирать самые разнообразные: от похода в зоопарк до обсуждения просмотренных детьми мультфильмов. Предложенная коммуникативная ситуация, в которой одним из участников является педагог, регулирующий процесс коммуникации, направлена не только на развитие и совершенствование умения в рамках изучаемой грамматической категории, но и в значительной мере способствует развитию связной разговорной речи у детей. Интерес к такому виду коммуникативных ситуаций у детей дошкольного возраста связан с возможностью представить себя в качестве взрослого человека, примеряя на себя его поведение, подражая взаимоотношениям, складывающимся в мире взрослых людей.

В процессе работы над согласованием числительных с существительными дошкольникам с ОНР можно также предложить коммуникативную ситуацию «Магазин», в которой педагог или один из детей выступает в роли продавца, остальные дети – покупатели, получающие заранее списки покупок, необходимых им для приготовления блюд, в котором числами указано количество каждого продукта. Завязывается диалог с обращения покупателя к продавцу с просьбой

продать необходимые продукты (например, для салата нужно купить два огурца, три помидора, четыре морковки и т.д.). Продавец, в свою очередь, называет количество монет, которые следует заплатить за товар (один рубль, два рубля, пять рублей). Несомненно, предложенная коммуникативная ситуация, близкая жизненному опыту детей, вызовет интерес у дошкольников, воспринимающих ее как игру, развлечение, что повышает их мотивацию к вступлению в коммуникацию.

Также одним из примеров коммуникативной ситуации, позволяющей совершенствовать рассматриваемую единицу словоизменения в структуре развернутого высказывания, является реализация коммуникативной игры «Рисунок из фигурок». Задача детей – собрать по образцу рисунок из геометрических фигур. При этом у каждого из воспитанников на столе лежит набор из фигур, в котором не хватает некоторых элементов для сбора картинки, однако они есть у других детей. Чтобы составить изображения, детям необходимо обращаться друг к другу с просьбой дать ту или иную недостающую геометрическую фигуру в нужном количестве (например: «У тебя есть три треугольника?», «Дай мне три треугольника»). Таким образом, дошкольники вынужденно вступают в коммуникацию со своими сверстниками, учатся выражать просьбу, а также отвечать в случае обращения к ним. Такая коммуникативная ситуация побуждает к общению, позволяя отработать не только навыки словоизменения, но и различные коммуникативные умения (вступать в контакт, обращаться с просьбой, отвечать на реплики коммуникативного партнера и т.д.).

Таким образом, нами была отмечена возможность использования коммуникативного подхода при формировании у детей дошкольного возраста с ОНР грамматической стороны речи, в частности, одной из его категорий – словоизменения. Предложено несколько примеров коммуникативные ситуаций, в рамках которых может быть проведена работа по отработке навыка согласования числительных с существительными в роде, числе и падеже.

Список использованных источников

1. Зотова, И. В. Особенности развития коммуникативных и речевых навыков детей старшего дошкольного возраста / И. В. Зотова, Д. В. Могилка. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-kommunikativnyh-i-rechevyh-navykov-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta/viewer (дата обращения: 15.02.2025.

2. Вовк, Е. В. Методологические основы коммуникативного подхода в образовании / Е. В. Вовк. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovy-kommunikativnogo-podhoda-v-obrazovanii/viewer (дата обращения: 15.02.2025).

3. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 1967. – 117 с.

4. Филичева, Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина. – М. : Дрофа, 2010. – 189 с.

УДК [376.016:808.5]-053.4-056.36

СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИИ ОБЩЕНИЯ У ВОСПИТАННИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

А.В. Резватова
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – О.В. Мамонько, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье представлено особенностей формирования функции общения у воспитанников с интеллектуальной недостаточностью. Описаны наиболее эффективные средства формирования функции общения у воспитанников с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: воспитанники с интеллектуальной недостаточностью; функция общения; средства.

MEANS OF FORMING COMMUNICATION FUNCTIONS IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

A. Rezvatova

Abstract. The article presents the features of the formation of the communication function in pupils with intellectual disabilities. The most effective means of forming the communication function in pupils with intellectual disabilities are described.

Keywords: pupils with intellectual disabilities; communication function; means.

В формировании личности каждого человека общение имеет большую роль. Отсутствие общения влечет за собой проблемы в формировании высших психических функций ребенка и его личности в целом.

В зависимости от того, как будет развиваться функция общения, так в последствии будут развиваться личностные качества ребенка и возможность взаимодействовать с окружающими. Основными особенностями коммуникации детей дошкольного возраста являются желание идти на контакт, умение сопереживать и помогать, способность уважать мнение и интересы сверстников, умение ставить себя на место другого [3].

Формирование функции общения у детей дошкольного возраста обеспечивает возможность осваивание ими разнообразных социальных ролей, развитие умения взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, выражать эмпатию и сопереживание, а также позволяет подготовить детей к переходу на следующую ступень получения образования [2].

У воспитанников с интеллектуальной недостаточностью функция общения спонтанно не формируется, что связано с отсутствием мотивации к общению со взрослыми и сверстниками, не сформированностью ведущих видов

деятельности, крайне бедным словарным запасом. У детей с интеллектуальной недостаточностью выявлены следующие особенности функции общения:

– отсутствие потребности в общении;
– суженный круг общения;
– отсутствие внеситуативного диалога;
– наличие существенных расхождений между словарным запасом и развитием коммуникативной функции речи;
– кратковременное и неполное возникновение контакта;
– недопонимание ребенком себя как собеседника;
– неадекватность речевых реакций из-за непонимания содержательной стороны речи;
– отсутствие необходимых знаний для ответов на вопросы;
– кратковременность и пассивность диалога;
– нарушение процесса восприятия речи;
– неустойчивость и краткосрочность контактов со сверстниками и взрослыми;
– избирательность контактов;
– неадекватные проявления способов установки коммуникативных контактов в виде навязчивости, обидчивости, агрессии;
– сниженный уровень эмпатии;
– сниженная возможность овладения средствами коммуникативной деятельности и формирование контактов на вербальной и невербальной основе [1].

Одним из эффективных средств развития функции общения у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью является игровая деятельность. Чаще всего применяются такие виды игр, как: театрализованные, сюжетно-ролевые и дидактические игры. В таких видах игр у детей развиваются навыки взаимодействия, пополняется словарный запас, формируются речевые и ролевые диалоги, дети учатся строить фразы и выражать свои мысли.

Другими средством является сказка. В текстах сказок присутствуют яркие образы, которые мотивирую детей к играм и театрализованным постановкам в роли знакомых героев из сказок, тем самым развивают не только словарный запас, но и в целом функцию общения. Дети учатся общаться друг с другом, строить речевой диалог на основе игровых диалогов по текстам сказки, развивают свое воображение. Так же сказки способствуют расширению круга общения по интересам: ребенку с интеллектуальной недостаточностью легче общаться со сверстниками по поводу знакомой сказки.

Стихотворные произведения и музыкально-ритмическая деятельность также выступают эффективным средством для развития функции общения в дошкольном периоде. У воспитанников с интеллектуальной недостаточностью формируется пассивный словарь, который успешно активизируется в стихотворных формах, игровые упражнения интереснее выполнять в сопровождении стихотворных форм, что мотивирует ребенка, в том числе и к взаимодействию со взрослыми и сверстниками.

Музыкально-ритмическая деятельность позволяет детям с интеллектуальной недостаточностью закрывать свою потребность в движении даже с учетом особенностей двигательной сферы. Так дети могут играть, танцевать или просто развлекаться под веселую музыку, как в помещении, так и на улице. Таким образом, можно организовать игру с вовлечением в нее каждого ребенка, где никто не будет чувствовать себя лишним, всем будет весело, что положительно скажется на желании детей вступать в контакт со сверстниками.

Таким образом, учитывая особенности функции общения воспитанников с интеллектуальной недостаточностью, необходимо подбирать эффективные средства ее формирования. К таким средствам можно отнести игровую деятельность, применение в работе стихотворных форм, использование музыкально-ритмической деятельности.

Список использованных источников

1. Мамонько, О. В. Стратегия исследования коммуникативных умений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / О. В. Мамонько. – Минск : Бестпринт, 2004. – 120 с.

2. Социальная психология : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / А. В. Петровский, В. В. Абраменкова, М. Е. Зеленова [и др.] ; под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1987. – 224 с.

3. Трофимова, О. В. Теоретические основы проблемы формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста. Специфика коммуникативного развития личности / О. В. Трофимова. // Наука и образование сегодня. – 2019. – № 2. – С. 37.

УДК 376.37

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО ЛОГОПУНКТА

В.Е. Ригер
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (Волгоград)
Научный руководитель – В.В. Семенова, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В данной статье исследуется проблема акустической дисграфии у учеников 2 класса и предлагается эффективная методика коррекции, реализуемая в школьном логопункте. Описаны методы диагностики и комплекс упражнений для улучшения фонематического восприятия и слуховой дифференциации звуков, а также представлены результаты практической работы.

Ключевые слова: акустическая дисграфия; логопедическая коррекция; школьный логопункт; диагностика.

SPEECH THERAPY WORK ON THE CORRECTION OF ACOUSTIC DYSGRAPHY IN A SCHOOL SPEECH CLINIC

V.Riger

Abstract.This article examines the problem of acoustic dysgraphy in 2nd grade students and suggests an effective correction technique implemented in the school speech therapy center. Diagnostic methods and a set of exercises for improving phonemic perception and auditory differentiation of sounds are described, as well as the results of practical work.

Keywords: acoustic dysgraphy; speech therapy correction; school speech therapy center; diagnostics.

Формирование навыков письма в начальной школе требует от ребенка развитых психических функций, включая фонематическое восприятие. Нарушение этого компонента часто проявляется в акустической дисграфии, когда ученик испытывает трудности с различением и воспроизведением сходных по звучанию фонем на письме. Статья посвящена анализу акустической дисграфии у второклассников, ее клиническим проявлениям и эффективной коррекционной методике, реализованной в условиях школьного логопедического пункта.

Теоретической основой исследования послужили работы ведущих специалистов в области логопедии: Р. И. Лалаева, определяющая дисграфию как нарушение письма, обусловленное несформированностью высших психических функций; И. Н. Садовникова, подчеркивающая наличие специфических ошибок; А. Н. Корнев, рассматривающий дисграфию с психолингвистической точки

зрения; и классики логопедии – Г. А. Каше, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирова, связывавшие дисграфию с системным недоразвитием речи.

Подходы этих авторов, как в нейробиологическом, так и в когнитивном и лингвистическом плане, дают комплексное представление о механизмах акустической дисграфии, что необходимо для ее эффективной диагностики и коррекции.

Предложенная методика, основанная на этом теоретическом базисе и практическом опыте, была апробирована в ГКОУ «Волгоградская школа дифференцированного обучения» на группе из 8 второклассников, отобранных из 16 учащихся, имеющих проявления акустической дисграфии.

Эксперимент включал в себя 3 этапа. Констатирующий, формирующий и контрольный.

На первом этапе были проведены диагностики фонематического восприятия, письменной речи, а также тестирование на выявление акустической дисграфии. Были использованы методики Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной, а также И. Н. Садовниковой.

Методики данных авторов направлены на исследование фонематического восприятия и включают: Диагностические задания на различение звуков речи: Похожие по звучанию фонемы, слова-паронимы, слоги, ряды слогов. Задания на звуковой анализ и синтез: Выделение заданного звука в слове, определение количества и последовательности звуков, конструирование слов из отдельных звуков. Исследование навыков письма: Анализ письменных ошибок, выявление специфических для дисграфии ошибок (замены, пропуски, перестановки).

Далее на втором этапе был разработан перспективный план работы по повышению сформированности письменной речи второклассников на школьном логопункте.

I. Развитие фонематического восприятия (слуховой дифференциации звуков):

- узнавание звуков;
- дифференциация гласных звуков;
- дифференциация согласных звуков;
- дифференциация звуков в словах.

II. Развитие фонематического анализа (разделение слова на звуки):

- выделение звука из слова;
- определение последовательности звуков в слове (звуковой анализ);
- упражнения на составление слов из звуков.

III. Развитие фонематического синтеза (слияние звуков в слово).

IV. Упражнения на развитие звуко-буквенных связей:

- соотнесение звука с буквой;
- чтение и письмо.

V. Упражнения, сочетающие слуховое и зрительное восприятие.

По итогам коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста с акустической дисграфией нами был проведен контрольный этап эксперимента,

который показал положительную динамику коррекции нарушения. Однако, работа с детьми с акустической дисграфией в условиях школьного логопедического пункта сопряжена с рядом сложностей, обусловленных как спецификой самого нарушения, так и особенностями организации работы в образовательном учреждении. Понимание этих сложностей позволяет логопеду более эффективно планировать и осуществлять коррекционную работу.

В ходе данного исследования были выявлены трудности в процессе диагностики, разная степень выраженности нарушения, а также организационные сложности в работе на школьном логопункте. Несмотря на это, удалось получить положительные результаты по средствам оптимизации коррекционного процесса, тщательной диагностики и поднятия мотивации детей к обучению.

Список использованных источников

1. Ефименкова, Л. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова. – М. : Логопедия сегодня. – 2013. – № 4. – С. 83–86.

2. Иншакова, О. Б. Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ / О. Б. Иншакова. – М. : В. Секачев, 2008. – С. 3–4.

3. Корнев, А. Н. Дислексия и дисграфия у детей / А. Н. Корнев. – СПб. : Гиппократ, 2008. – 224 с.

4. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – СПб. : Союз, 2008. – 224 с.

5. Семенова, В. В. Диагностика актуального уровня образа мира у дошкольников с общим недоразвитием речи / В. В. Семенова, Т. А. Бондаренко // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. Педагогические науки. Филологические науки. – 2022. – № 4. – С. 111–115.

УДК 371.21

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ЛОГОКВЕСТА

К.В. Розка
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (Волгоград)
Научный руководитель – В.В. Семенова, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматривается актуальный в науке вопрос поиска новых эффективных путей совершенствования и оптимизации процесса развития лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. В статье описан потенциал логоквеста в развитии лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. На основании результатов, полученных экспериментальным путем, автором сделаны выводы, раскрывающие методический потенциал описываемой технологии.

Ключевые слова: логопедия; развитие лексико-грамматического строя речи; дошкольники с общим недоразвитием речи; логоквест; учитель-логопед; констатирующий эксперимент.

SPEECH THERAPY WORK ON THE DEVELOPMENT OF THE LEXICAL AND GRAMMATICAL STRUCTURE OF SPEECH IN PRESCHOOLERS WITH OND BY MEANS OF THE LOGOQUEST

K. Rozka

Abstract. The article examines the current scientific issue of finding new effective ways to improve and optimize the process of developing the lexical and grammatical structure of speech in preschoolers with OCD. The article describes the potential of logoquest in the development of the lexical and grammatical structure of speech in preschoolers with OCD. Based on the experimental results, the author draws conclusions that reveal the methodological potential of the described technology.

Keywords: speech therapy, development of the lexical and grammatical structure of speech, preschoolers with OND, logoquest, speech therapist teacher, ascertaining experiment.

Согласно разработанной А. Н. Гвоздевым схеме развития детской речи, в норме к 5 годам дети усваивают все частные грамматические формы слов родного языка, окончательно овладевают всеми типами склонения имен существительных, овладевают согласованием прилагательных с другими частями речи во всех косвенных падежах, активно употребляют в своей речи предлоги.

В своих трудах Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова отмечают, что процесс формирования лексико-грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи происходит с большими трудностями и в более пролонгированные сроки, чем у сверстников с нормальным речевым развитием [1].

Общее недоразвитие речи (далее – ОНР) – сложное речевое расстройство у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом, при котором нарушено формирование основных компонентов языковой системы: лексики, грамматики и фонетики и, как следствие, всей связной речи [2].

Актуальность нашего исследования заключается в том, что современная логопедия находится в постоянном поиске новых эффективных путей совершенствования и оптимизации процесса развития лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР. Проблема исследования в том, что недостаточно обоснована научно-методическая основа использования логоквеста в процессе развития лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР. Цель исследования – теоретически и практически обосновать процесс развития лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР средствами логоквеста.

В соответствие с целью исследования нами были выделены следующие задачи: исследовать особенности логопедической работы по развитию лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР; определить потенциал логоквеста в развитии лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР; выявить уровень развития лексико-грамматического строя речи у детей 5–6 лет с логопедическим заключением ОНР (3 уровень); реализовать опытно-экспериментальную работу по развитию лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР средствами логоквеста.

В арсенале коррекционных педагогов большое количество методик развития лексико-грамматического строя речи у дошкольников, которые доказали свою эффективность ранее. Вопросы организации логопедической работы по развитию лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР отражены в работах таких известных авторов, как Г. И. Жаренкова, Г. А. Каше, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирова, Т. Б. Филичева и другие.

В настоящее время перед учителями-логопедами стоит задача – найти новые, эффективные приемы развития лексического и грамматического строя речи, которые будут интересны и понятны ребенку дошкольного возраста с ОНР.

Как известно, ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра, которая может быть представлена в разных форматах. Использование игровых технологий в логопедической работе выступает одним из способов мотивации дошкольников к учебной деятельности. Одной из игровых форм, которую может использовать учитель-логопед для развития лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР, является логоквест.

Квест – это вид командной приключенческой игры, в ходе которой необходимо выполнять различного рода задания для продвижения по сюжету [5]. В логопедической практике логоквест выступает в качестве игры, в ходе которой дошкольникам предлагается выполнять задания на «станциях» для продвижения в определенном сюжете.

Особенность квеста заключается в том, что данная форма организации логопедических занятий способствует активизации познавательной и речевой деятельности дошкольников, повышению их мотивации к занятиям, формирует у дошкольников навыки взаимодействия в коллективе сверстников [1].

При разработке логоквеста необходимо учитывать следующие принципы: задания должны быть понятны и доступны дошкольникам с ОНР; в сценарии логоквеста упражнения усложняются постепенно; дошкольники с ОНР должны четко представлять цель логоквеста, к которой они будут стремиться при выполнении заданий; упражнения квеста должны быть логически связаны между собой, например, соответствовать одной лексической теме; для того, чтобы замотивировать дошкольников с ОНР, за прохождение логоквеста должен быть предусмотрен приз, например, поощрительные наклейки, раскраски и другое.

Нами был поведен констатирующий эксперимент с целью выявления особенностей лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР. Экспериментальное исследование проводилось на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 273 Краснооктябрьского района Волгограда». В исследовании принимали участие 10 детей 5–6 лет с логопедическим заключением ОНР (3 уровень). Для обследования детей нами была использована диагностическая методика Е. В. Мазановой «Обследование речи детей 5–6 лет с ОНР» [3].

Результаты исследования лексического строя речи показали, что из 10 дошкольников с ОНР у 4 детей (40 %) отмечаются нарушения в определении обобщающих понятий, у всех обследуемых детей отмечаются ошибки в назывании детенышей домашних и диких животных, у 5 детей (50 %) отмечены ошибки в определении и назывании частей предметов, 8 детей (80 %) не смогли подобрать антонимы к словам.

При анализе результатов обследования грамматического строя речи у дошкольников с ОНР мы пришли к следующим выводам: у 5 детей (50 %) отмечаются нарушения в образовании имен существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов, у всех обследуемых детей отмечаются нарушения согласования имен существительных с числительными, у 7 детей (70 %) отмечены нарушения в употреблении окончаний множественного числа имен существительных.

Формирующий эксперимент проводился с целью коррекции выявленных у дошкольников с ОНР нарушений лексико-грамматического строя речи средствами логоквеста.

Нами был разработан комплекс логоквестов, которые направлены на устранение у дошкольников с ОНР ошибок образования имен существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов, согласования имен существительных с числительными, употребления окончаний множественного числа имен существительных, называния детенышей домашних и диких животных, называния частей предметов, а также ошибок определения обобщающих понятий.

После проведения формирующего эксперимента, с целью получения информации о динамике уровня развития лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР, был осуществлен контрольный этап эксперимента.

Задачи контрольного эксперимента были следующими: исследование уровня развития лексической и грамматической стороны речи у дошкольников с ОНР после проведения формирующего этапа эксперимента, проведение сравнительного анализа полученных результатов с данными, которые были выявлены в ходе констатирующего эксперимента.

В рамках контрольного эксперимента мы вновь воспользовались диагностической методикой Е.В. Мазановой «Обследование речи детей 5–6 лет с ОНР» [3]. В исследовании приняло участие 10 дошкольников с логопедическим заключением ОНР (3 уровень), которым была оказана логопедическая помощь по развитию лексико-грамматического строя речи у детей средствами логоквеста.

Результаты исследования лексического строя речи показали, что из 10 дошкольников с ОНР у 2 детей (20 %) отмечаются нарушения в определении обобщающих понятий, у 5 детей (50 %) отмечаются ошибки в назывании детенышей домашних и диких животных, у 3 детей (30 %) отмечены ошибки в определении и назывании частей предметов, 5 детей (50 %) не смогли подобрать антонимы к словам.

При анализе результатов обследования грамматического строя речи у дошкольников с ОНР мы пришли к следующим выводам: у 3 детей (30 %) отмечаются нарушения в образовании имен существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов, у 5 детей (50%) отмечаются нарушения согласования имен существительных с числительными, у 4 детей (40 %) отмечены нарушения в употреблении окончаний множественного числа имен существительных.

Проанализировав и сравнив результаты дошкольников с ОНР на этапе констатирующего и контрольного экспериментов, мы можем сделать вывод о том, что проведённая логопедическая работа по развитию лексико-грамматического строя речи способствовала обогащению и активизации словарного запаса дошкольников с ОНР, а также развитию у них навыков словообразования и словоизменения.

Таким образом, результаты, полученные в ходе контрольного эксперимента, доказывают эффективность проведенной логопедической работы по развитию лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР средствами логоквеста.

Список использованных источников

1. Гавришова, Е. В. Квест – приключенческая игра для детей / Е. В. Гавришова, В. М. Миленко // Справочник старшего воспитателя дошк. учреждения. – 2015. – № 10. – С. 24–26.

2. Логопедия: теория и практика / Под ред. Т. Б. Филичевой. – М. : Эксмо, 2021. – 608 с.

3. Мазанова, Е. В. Обследование речи детей 5–6 лет с ОНР. Методические указания и картинный материал для проведения обследования в старшей группе ДОУ / Е. В. Мазанова. – М. : Гном, 2023. – 64 с.

4. Розка, К. В. Коррекция звукопроизношения у дошкольников на базе логопедического пункта: от выбора технологии к эффективной практике / К. В. Розка, В. В. Семенова // Ребенок и общество. – 2022. – № 4. – С. 68–72.

5. Шохова, О. В. Использование квест-технологий на логопедических занятиях с дошкольниками, имеющими тяжелые нарушения речи / О. В. Шохова, С. А. Копытовская // Auditorium. – 2020. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-kvest-tehnologiy-na logopedicheskih-zanyatiyah-s-doshkolnikami-imeyuschimi-tyazhelye-narusheniya-rechi (дата обращения: 09.12.2024).

УДК 376.37

ДИАГНОСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ФАКТОРОМ РИСКА В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

А.Э. Рудницкая
Мозырский государственный педагогический университет
имени И.П. Шамякина (Мозырь)
Научный руководитель – Н.С. Цырулик, доцент, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье представлены особенности артикуляционной моторики детей раннего возраста с фактором риска в речевом развитии и их диагностика учителем-дефектологом.

Ключевые слова: артикуляционная моторика; ранний возраст; диагностика; профилактика.

DIAGNOSIS OF ARTICULATORY MOTOR SKILLS OF YOUNG CHILDREN WITH A RISK FACTOR IN SPEECH DEVELOPMENT IN THE ACTIVITY OF A SPEECH THERAPIST

A. Rudnitskaya

Abstract. The article presents the features of articulatory motor skills of young children with a risk factor in speech development and their diagnosis by a speech therapist.

Keywords: articulatory motor skills; early age; diagnosis; prevention.

Речь – одна из важнейших сфер в развития ребенка, и успешность ее развития во многом зависит от состояния артикуляционного аппарата. Уже в раннем возрасте у детей могут наблюдаться нарушения моторики органов речи, приводящие в последующем к таким нарушениям речи, как дизартрия и ринолалия. Ринолалия характеризуется изменением тембра голоса и нарушением звукопроизношения, вызванными анатомо-физиологическими нарушениями в строении речевого аппарата. Дизартрия же связана с недостаточной иннервацией мышц, участвующих в артикуляции, что приводит к нечеткой, смазанной речи. Развитие моторики при данных нарушениях следует начинать уже с раннего возраста.

Артикуляционная моторика у детей раннего возраста с ринолалией характеризуется ограниченной подвижностью мягкого неба (небная занавеска не поднимается достаточно высоко, чтобы образовать смычку с задней стенкой глотки во время речи и глотания, что приводит к неправильному перераспределению воздушного потока), гипертонусом и гипотонусом артикуляционных мышц (мышц языка, губ, щек), трудностями координации

движений артикуляционных органов, напряженным состоянием мимической мускулатуры (гипермимика) [1]. Для детей раннего возраста с дизартрией характерна дистония артикуляционных мышц, ограниченная подвижность и нарушение плавности движений артикуляционного аппарата, синкинезии, трудности управления мимической мускулатуры [4; 5]. Оба эти расстройства требуют ранней диагностики состояния и функций артикуляционного аппарата, и превентивной логопедической работы, включающей одно из направлений – развитие артикуляционной моторики. Раннее выявление и вовремя оказанная комплексная помощь позволяют предупредить появление тяжелых речевых нарушений, трудностей во взаимоотношениях с окружающими, в эмоционально-личностном и когнитивном развитии.

Нарушение артикуляционной моторики у детей с фактором риска ринолалии и дизартрии часто сопровождаются и другими проблемами – нарушением глотания, дыхания, жевания. Изучение медицинской литературы дает нам понять, что глотание имеет два вида: инфантильное (до года) и соматическое (после года). Если у ребенка с взрослением не поменяется вид глотания, то это может привести к неблагоприятным последствиям: включению мимических мышц в акт глотания, давлению на зубные ряды, изменению прикуса [3]. Усугубляется нарушение глотания наличием ротового или смешанного типа дыхания. У детей с ротовым дыханием могут возникнуть нарушения вентиляционной функции легких, недоразвитие грудной клетки и дыхательной мускулатуры, повышение внутричерепного давления, ослабление памяти. Длительное нарушение носового дыхания приводит к зубочелюстным аномалиям, характерному внешнему виду, который описан в литературе как синдром «аденоидного лица» [3, с. 18]. Вялое жевание, привычка жевать пищу на одной стороне и передними зубами в период активного роста челюстей может привести к серьезным миофункциональным нарушениям.

При ринолалии и дизартрии наблюдается нарушение дифференцированного дыхания разного происхождения. В первом случае – анатомический дефект, во втором – нарушение иннервации мышц артикуляционного аппарата, контроля за положением рта из-за сниженной чувствительности. Если не начать своевременную профилактическую коррекционно-развивающую работу, то могут развиться дополнительные физиологические и неврологические осложнения. Исследования информационных ресурсов и данные научной литературы позволили нам заметить, что внимание в большей степени уделяется общей и мелкой моторике, которая, безусловно, важна в становлении речи ребенка. Артикуляционная моторика «скрыта от глаз», она не так заметна, чем движения рук и тела. Родители не всегда понимают, что слабость мышц языка, губ или щек может влиять на овладение речевыми умениями.

Для обнаружения и возможности решения проблем с моторикой артикуляционного аппарата у детей важна диагностика и ее комплексный характер. При условии раннего выявления (не позднее 4–6-месячного возраста ребенка) и организации адекватного медико-психолого-педагогического воздействия практическое выздоровление и нормализация функций могут быть достигнуты

к 3 годам [2; 4]. Комплексность диагностики заключается в обследовании ребенка специалистами разного профиля (педиатр, оториноларинголог, ортодонт, невролог, ортопед, логопед), что способствует в дальнейшем организации правильного и эффективного коррекционно-развивающего процесса.

Изучение у детей младенческого и раннего возраста артикуляционного аппарата учителем-дефектологом включает исследование строения и подвижности артикуляционного аппарата при непроизвольных движениях, при откусывании, жевании, глотании, сосании. Например, учитель-дефектолог выявляет, как ребенок сосет грудь, его тип глотания, как захватывает ложку, делает ли ребенок намеренные движения языком, забирает ли еду с ложки губами, очищает ли нижнюю губу зубами, совершает ли пассивные движения нижней челюстью, движения губ, языка; каково положение сомкнутых губ и положение губ при крике (не наблюдается ли перетягивания угла рта), присутствуют ли гиперкинезы, тремор языка, его отклонение в сторону. Обследование учителем-дефектологом, таким образом, осуществляется по следующим направлениям: оценка строения артикуляционного аппарата, оценка подвижности органов артикуляции, оценка координации движений, оценка дыхательной функции и мимической моторики.

Функциональные и анатомические нарушения периферических органов речи приводят к трудностям в формировании произносительных навыков, что являются ведущим проявлением при ринолалии и дизартрии у детей и достаточно распространенным в иных случаях при задержке речевого развития у детей раннего возраста. Они нередко носят полиморфный характер, являются достаточно устойчивыми к воздействию, речь ребенка неразборчива, что может затруднять ее понимание собеседником. Координированная работа всех трех отделов периферического речевого аппарата – одно из важнейших условий полноценного речевого развития ребенка. Следствием симбиоза анатомических и функциональных нарушений в этих отделах могут быть миофункциональные нарушения: снижение или повышение тонуса жевательных и мимических мышц при нарушении функций зубочелюстной системы, нарушение дыхания, глотания (инфантильный тип), их координированной работы, жевания и осанки, что, в свою очередь, приводят к негативным последствиям в развитии других систем организма и функций.

Одним из средств воздействия при таких нарушениях в системе работы учителя-дефектолога (учителя-логопеда) выступает миофункциональная гимнастика – комплекс специальных упражнений для формирования и нормализации функции мышц челюстно-лицевой области в процессе коррекции деформаций зубочелюстной системы и ротовой полости (Н. Ю. Григоренко, Ю. Л. Образцов, С. А. Цыбульский и др.). Комплекс специальных упражнений способствует нормализации тонуса артикуляционных мышц, улучшению дыхания, жевательной и глотательной функций, а также формированию правильной речевой моторики, что в дальнейшем оказывает положительное влияние на развитие речи ребенка. Упражнения направлены на нормализацию тонуса, улучшение силы, подвижности, координации мышц полости рта, что влияет на качество жевания, глотания, речи. Миофункциональная гимнастика играет важную роль в коррекции

нарушений функции лицевых мышц и органов артикуляции: при чрезмерном напряжении и гипотонусе, при непропорциональности лица, скошенности подбородка, при постоянно полуоткрытом рте и отвисшей нижней челюсти, при скученности зубов или слишком больших межзубных щелях.

Таким образом, раннее изучение учителем-логопедом особенностей моторики артикуляционного аппарата у детей группы риска возникновения ринолалии, дизартрии, у детей с задержкой психомоторного развития позволяет выявить их особые функциональные возможности и потребности, создавая, тем самым, необходимые педагогические условия для полноценного развития речевой функции и коммуникативных умений у детей.

Список использованных источников

1. Ермакова, И. И. Коррекция речи при ринолалии у детей и подростков / И. И. Ермакова. – М. : Просвещение, 1984. – 143 с.

2. Методические рекомендации к проведению обследования детей в условиях психолого-медико-педагогической комиссии / К. Ю. Андреева [и др.] ; под общ. ред. Н. Н. Баль. – Минск : Зорны Верасок, 2014. – 163 с.

3. Образцов, Ю. Л. Пропедевтическая ортодонтия : учеб. пособие / Ю. Л. Образцов, С. Н. Ларионов. – СПб. : СпецЛит, 2007. – 160 с.

4. Приходько, О. Г. Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям / О. Г. Приходько, О. В. Югова. – М. : ООО «Деловые и юридические услуги “ЛексПраксис”», 2015. – 145 с.

5. Спирина, А. В. Особенности крупной, мелкой и артикуляционной моторики у детей дошкольного возраста с дизартрией / А. В. Спирина // Вестник Курганского государственного университета. – 2018. – № 4. – С. 71–73.

УДК 376.028.5

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Д.К. Савицкая
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Т.К. Чигирь

Аннотация. В статье описана теоретические аспекты читательской грамотности. Рассматривается определение читательской грамотности в рамках международных исследований PISA, подчеркивается ее значение как базового компонента функциональной грамотности. Определены основные навыки читательской грамотности, дифференцированные по возрастным группам (1–11 классы), а также описаны ее ключевые компоненты. Приведены примеры методов и приемов формирования читательской грамотности.

Ключевые слова: читательская грамотность; навыки читательской грамотности; виды текстов; структура читательской грамотности; методы и приемы.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF READING LITERACY AMONG STUDENTS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

D. Savitskaya

Abstract. The article describes the theoretical aspects of reading literacy. The definition of reading literacy in the framework of PISA international studies is considered, and its importance as a basic component of functional literacy is emphasized. The basic skills of reading literacy, differentiated by age groups (grades 1–11), are defined, and its key components are described. Examples of methods and techniques for the formation of reading literacy are given.

Keywords: reading literacy; reading literacy skills; types of texts; structure of reading literacy; methods and techniques.

Понятие «читательская грамотность» впервые появилось в контексте международных исследований в 1991 году. В рамках программы PISA (Programme for International Student Assessment), оценивающей 15-летних школьников, оно определяется как способность человека воспринимать и анализировать письменные тексты, применять полученную информацию, осмысливать ее и использовать в повседневной жизни для достижения целей, расширения знаний и активного участия в обществе. Читательская грамотность рассматривается как ключевой компонент функциональной грамотности [2].

Читательская грамотность охватывает ряд ключевых навыков, включая беглое чтение, определение основной идеи и авторской позиции, анализ языка и стиля изложения, поиск и извлечение информации, формулирование выводов и ключевых мыслей, а также общее восприятие и осмысление текста. Эти навыки тесно связаны между собой. Развитие читательской грамотности предполагает не только работу с текстом, но и умение извлекать дополнительную информацию и делать обоснованные выводы.

С учетом возрастных особенностей определяют следующие навыки читательской грамотности:

В 1–4 классах учащиеся учатся находить и извлекать информацию из текста, формулировать на ее основе простые и понятные суждения, а также пересказывать содержание и определять основную мысль произведения.

В 5–6 классах учащиеся осваивают навыки ответов на вопросы по тексту, представленные в прямом или переносном значении, учатся формулировать как простые, так и более сложные суждения, а также устанавливать смысловые связи, не выраженные автором напрямую.

В 7–8 классах учащиеся развивают способность составлять план прочитанного текста и пересказывать его в соответствии с этим планом, а также учатся интерпретировать и оценивать информацию, сопоставляя ее с собственным читательским опытом.

В 9–11 классах учащиеся осваивают навыки создания конспектов и представления информации в виде тезисов, анализируют текст для восстановления авторского замысла, а также учатся применять полученные теоретические знания в различных учебных ситуациях.

Структура читательской грамотности состоит из следующих компонентов:

1) компонент познавательный – знания (степень их обобщения и полноты);

2) компонент операционально-технологический – умения (уровень освоенности и способность переносить выполняемые действия на новые ситуации);

3) компонент ценностно-смысловой – ценностно-смысловые действия (восприятие процесса, содержания и результата деятельности).

Существуют различные виды текстов, которые могут включать не только письменные материалы, но и визуальные элементы, такие как графики, диаграммы, рисунки, таблицы и карты.

Просмотровое чтение представляет собой способ быстрого ознакомления с текстом с целью получения общего представления о его содержании.

Ознакомительное чтение, в отличие от просмотрового, предполагает беглое прочтение, которое помогает уловить основную информацию. В повседневной речи его часто называют именно так – беглое чтение. Для понимания основного содержания текста учащийся должен уметь определять его тему, выделять ключевые идеи, отличать главные факты от второстепенных и игнорировать несущественные детали.

Изучающее чтение предполагает вдумчивое и детальное ознакомление с текстом, позволяющее глубоко понять его содержание, запомнить ключевую информацию и применять ее в дальнейшем.

Поисковое чтение направлено на развитие умения выделять в тексте необходимые сведения, которые имеют значение для решения определенной учебной задачи [1].

Текст для проверки читательской грамотности может быть двух типов: сплошной и не сплошной. Сплошной текст состоит из законченных предложений, сгруппированных в абзацы. Типы сплошных текстов: описание, повествование, объяснение, аргументация, инструкция.

Не сплошные тексты, их иногда называют документами, чаще не имеют законченных предложений. Если предложения и есть, то они не сгруппированы в абзацы. К не сплошным текстам можно отнести: информационные листы, сертификаты, таблицы и графики, диаграммы, таблицы и матрицы, списки [1].

Для развития читательской грамотности у младших школьников на уроках литературного чтения можно использовать следующие приемы:

– создание проблемных ситуаций – способствует поиску и интерпретации информации, анализу и обобщению прочитанного, а также развитию устной речи.

– синквейн – помогает осмыслить содержание текста, интерпретировать его и развивать творческие способности.

– мозговой штурм – формирует нестандартное мышление и помогает находить различные пути решения поставленных задач.

– логическая цепочка – тренирует умение пересказывать текст как подробно, так и кратко, а также устанавливать простые причинно-следственные связи.

– ключевые слова – учит находить в тексте как явно выраженные сведения, так и скрытую информацию.

Методы, применяемые на уроках литературного чтения, можно классифицировать в зависимости от способа передачи и восприятия информации как на занятиях, так и во внеурочной деятельности. Они включают: словесные (восприятие материала на слух), наглядные (зрительное восприятие), игровые методы, театрализацию, импровизацию.

Развитие читательской грамотности у детей с тяжелыми нарушениями речи имеет огромное значение для их обучения и общего развития. Читательская грамотность способствует не только лучшему восприятию информации, но и помогает детям выражать свои мысли. Поэтому необходимо применять специальные методики и подходы, учитывающие индивидуальные образовательные потребности каждого ученика, чтобы обеспечить полноценное освоение навыков чтения и понимания текста.

Список использованных источников

1. Киселева, Н. В. Прочитать. Понять. Применить. Все, или почти все, о читательской грамотности : учеб.-метод. пособие / Н. В. Киселева. – Ярославль : Ин-т развития образования Яросл. обл., 2023. – С. 12–16.

2. Цукерман, Г. А. Оценка читательской грамотности : учеб.-метод. пособие / Г. А. Цукерман. – М. : Росс. акад. образов., 2010. – 55 с.

УДК 376.3

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

К.Р. Салахова
Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань)
Научный руководитель – Р.Ш. Серодеева, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье представлена логопедическая работа по развитию диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием III уровня посредством подобранного нами цикла занятий «Осень».
Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста; общее недоразвитие речи; диалогическая речь.

SPEECH THERAPY WORK ON THE DEVELOPMENT OF DIALOGIC SPEECH OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

K. Salakhova

Abstract. The article presents speech therapy work on the development of dialogical speech in senior preschool children with general underdevelopment of level III through the cycle of lessons “Autumn” that we have selected.
Keywords: children of senior preschool age; general speech underdevelopment; dialogic speech.

На сегодняшний день особо важной частью развития ребенка является речь, которая возникает и развивается в процессе непосредственного взаимодействия с окружающими людьми. Дошкольный возраст, в свою очередь, является наиболее сензитивным для понимания общепринятых форм общения и правил поведения среди людей, поэтому проблема развития диалогической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является актуальной и требует внимания со стороны родителей, педагогов, учителя-логопеда и психолога.

Радина К. К. считает, что наиболее социально значимой для дошкольников является диалогическая форма общения. Диалог является естественной средой развития личности. Отсутствие или дефицит диалогического общения ведет к различного рода искажениям личностного развития, росту проблем взаимодействия с окружающими людьми, появлению серьезных сложностей в умении адаптироваться в меняющихся жизненных ситуация» [2].

Для уточнения актуального уровня развития диалогической речи и подбора наиболее эффективных средств в практике учителя-логопеда, нами был проведен констатирующий этап эксперимента с использованием методики А. В. Чулковой

«Изучение формирования диалога у дошкольников» [3] на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 181 комбинированного вида Советского района г. Казани», по результатам которого, можно сделать следующий вывод, что в ходе исследования не было выявлено ни одного ребенка, имеющих высокий уровень сформированности диалогической речи, что говорит о правильно подобранной экспериментальной и контрольной группы. Средний уровень выявлен лишь у 9 детей контрольной и экспериментальной группы. Большинство исследуемых детей имели низкий уровень сформированности компонентов диалогической речи.

С целью развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, нами был подобран цикл занятий «Осень», на основе научной работы О. А. Бизиковой «Развитие диалогической речи дошкольников в игре» [1]. Содержание данного цикла можно адаптировать под любое время года, тем самым расширять знания детей о лексических темах и развивать диалогическую речь. На каждом занятии используются игровые виды деятельности, что способствует лучшему усвоению материала, т.к. игровая деятельность является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста.

Исходя из результатов констатирующего эксперимента, при разработке цикла занятий мы выделили 4 основных этапа логопедической работы по развитию диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Всего на протяжении двух месяцев было проведено 16 логопедических занятий в подгрупповой и фронтальной форме.

Первый этап – целью которого является развитие умения отвечать на вопросы полными, развернутыми фразами. Этот этап предполагает работу по развитию навыков речевого этикета, умения вступать в диалог и налаживать контакт, расширение словарного запаса детей через ознакомление с лексической темой, умение отвечать на вопросы развернутыми предложениями и грамотно формулировать ответ на предложенный вопрос. Также происходит работа по воспитанию личностных качеств, таких как инициативность, активность, самостоятельность и коммуникабельность.

Второй этап – развитие умения задавать вопросы. На данном этапе важно научить детей не только задать вопросы, но и грамотно их формулировать. Необходимо закреплять умения, приобретенные на 1 этапе, а также умение вступать в расспрос, слушать своего собеседника и только после этого задавать вопрос, что способствует грамотному построению диалога. Используются различные дидактические, словесные и настольно-печатные игры.

Третий этап – целью которого является развитие умения поддерживать и завершать диалог. Данный этап подразумевает развитие навыков реплицирования, что позволит научить детей в свободной форме поддерживать диалог. После чего происходит совершенствование навыков завершения диалога, используя при этом речевой этикет, а также продолжается закрепление знаний I и II этапа.

Четвертый этап – совершенствование усвоенных навыков I–III этапа. Ведется логопедическая работа по закреплению навыка грамотно формулировать вопросы, развитие желания вступать в диалог с собеседником, умение развивать и составлять

диалог с зависимости от поставленной темы или сложившейся ситуации, воспитание культуры ведения диалога и взаимодействия в целом. На данном этапе важно использовать сюжетно-ролевые и театрализованные игры для закрепления навыков самостоятельного составления диалогов и умения вступать в контакт.

При составлении цикла занятий «Осень» предусматривался принцип комплексного подхода, который, в свою очередь, включает не только работу учителя-логопеда, но и включение воспитателя в комплексную работу, что поможет формировать диалогическую речь на протяжении всего дня в разных видах непосредственной образовательной деятельности, на прогулке, в общении между взрослыми и сверстниками, тем самым эффективно влиять на результат логопедической работы.

Цикл занятий «Осень» проводился с экспериментальной группой, состоящей из 12 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Занятия проводились на протяжении двух месяцев по два занятия в неделю (вторник и четверг). Работа проводилась в подгруппах по 4 человека в каждой, т.е. сформировано 3 подгруппы. На III и IV этапе включались фронтальные занятия для 12 детей. Продолжительность подгрупповых занятий составляет 15–20 минут, фронтальных – 20–25 минут. Логопедическая работа по развитию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством цикла занятий «Осень» была реализована с октября по ноябрь 2024 года, в рамках которого были выделены следующие лексические темы: «Осенний урожай», «Осенняя погода», «Осенняя одежда и обувь», «Осень».

Контрольный этап исследования проводился по методике А. В. Чулковой «Изучение формирования диалога у дошкольников» [3], нам удалось получить следующие результаты, так спустя 2 месяца логопедической работы в экспериментальной группе было выявлено 3 ребенка (25 %), имеющих высокий уровень, 8 детей (67 %) – средний, 1 человек (8 %) – низкий. Результаты контрольной группы были следующие: высокий уровень – 0 детей, средний уровень – 7 детей (58 %), а низкий уровень был выявлен у 5 детей (42 %).

После сравнения результатов констатирующего и контрольного этапа эксперимента можно сделать вывод, что подобранный нами цикл занятий «Осень» по развитию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, показал положительную динамику в экспериментальной группе по всем компонентам сформированности диалогической речи, что в свою очередь, дает основание утверждать, что данный цикл занятий является эффективным при работе с детьми, имеющих логопедическое заключение: «Общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития».

Список использованных источников

1. Бизикова, О. А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре / О. А. Бизикова. – М. : Скрипторий, 2008. – 133 с.

2. Радина, К. К. Метод беседы в воспитательно – образовательной работе с детьми старшей группы детского сада / К. К. Радина // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. – М. : Академия, 2009. – С. 221–229.

3. Чулкова, А. В. Формирование диалога у дошкольников : учеб. пособие / А. В. Чулкова. – Ростов-н/Дону : Феникс, 2008. – 220 с.

УДК 376.056-159.922.6

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Д.С. Сафиуллина
Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань)
Научный руководитель – Э.А. Садретдинова, канд. психол. наук, доцент

Аннотация. В статье представлены приемы социализации детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях детского сада, план мероприятий в рамках взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи ребенка с расстройствами аутистического спектра, представлена оценка результатов взаимодействия.

Ключевые слова: социализация; дети с расстройством аутистического спектра; результат взаимодействия.

MODERN ASPECTS OF INTERACTION BETWEEN AN EDUCATIONAL INSTITUTION AND A FAMILY RAISING A CHILD WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

D.Safiullina

Abstract. The article presents socialization techniques for kindergarten conditions for preschool children with autism spectrum disorder, an action plan within the framework of interaction between a preschool educational institution and the family of a child with autism spectrum disorders, and an assessment of the results of interaction.

Keywords: socialization; children with autism spectrum disorder; result of interaction.

Трудности и особенности социализации детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) требуют комплексного подхода в условиях дошкольной образовательной организации.

Московкина А. Г., Уманская Т. М. отмечают, что педагогу необходимо добиваться постепенного развития терпимости дошкольника с аутизмом к среде сверстников, обучение получения удовольствия от работы в коллективе, для этого используются следующие приемы [4]:

- прием модификации;
- прием десенситизации;
- прием сочетания стимулов.

При использовании приема модификации педагог оценивает условия окружающей среды и обдумывает, каким образом можно ее изменить, чтобы дошкольнику с аутизмом было в ней комфортно существовать. Если у ребенка

чувствительность к освещению, то необходимо ее изменить. Во время свободной деятельности стоит разделить групповое помещение на центры, в которых одновременно могут играть небольшое количество детей. Так как дошкольник с РАС боится большой компании, то игра с малым количеством сверстников будет оптимальным решением. Во время занятия дошкольника с РАС целесообразно посадить поодаль от сверстников, если его пугает нахождение за одним столом с другими детьми [4].

Прием десенситизации предполагает постепенное уменьшение чувствительности к неприятным моментам. С целью уменьшения у ребенка неприятных ассоциаций в группе сверстников, педагог организовывает совместную работу в течении короткого периода времени, во время которых уделяет ему внимание, активно его поощряет и уводит до того, как ребенок почувствует стресс или неловкость в окружении группы детей. Постепенно педагог увеличивает временной отрезок совместной игры или занятия по мере роста терпимости и комфортности. Данный прием предполагает, что педагог приводит ребенка в пустое помещение, знакомя с его расположением, атрибутами, когда нет рядом других детей. Практикуется и то, что ребенок может поиграть в этом помещении с родителем с любимыми игрушками в любимые игры ребенка. Когда ребенок привыкнет к помещению, можно начинать приводить его на занятия вместе с другими детьми [2].

Прием сочетания стимулов направлен на формирование у дошкольника ассоциации с чем-то приятным. Данный прием проводится не в группе сверстников, а просят ребенка постарше поиграть с ребенком с аутизмом. Большинству детей нравится роль помощника, и они с радостью принимают на себя роль педагога. В данном случае ребенка с аутизмом необходимо активно поощрять, хвалить [4].

В работе А. С. Ковалевой, Пилипчук Л. С. рассказывается об аспектах, влияющих на процесс социализации ребенка с аутизмом. Авторы отмечают, что следует учитывать следующие аспекты [3] необходимо:

– создать поддерживающую и инклюзивную среду, где каждый ребенок будет принят и уважаем. Педагоги должны быть готовы адаптировать свои методы обучения, чтобы соответствовать индивидуальным потребностям детей с РАС и помочь им взаимодействовать с другими детьми и взрослыми;

– создать условия для интеграции детей с РАС в обычные группы. Вместо отделения таких детей от остальных, стоит стимулировать их взаимодействие и контакт с другими детьми. При этом важно обеспечивать надлежащую поддержку и помощь, например, путем предоставления индивидуального помощника или проведения специальных занятий по социальной адаптации.

Для успешной социализации ребенка с РАС в дошкольном образовательном учреждении также необходима систематическая работа с родителями. Педагоги создают психолого-педагогические условия для развития потенциала семьи в воспитании ребенка с проблемами социализации; повышают компетентность родителей по вопросам взаимодействия с ребенком, оказывают помощь.

Еремина С. В. выделяет следующие направления работы с родителями в целях создания условий для социализации дошкольника с РАС в условиях детского сада [1].

1. Изучение семьи.
2. Консультирование.
3. Информирование и обучение.
4. Оптимизация внутрисемейных отношений.

Педагоги изучают семью, ее особенности, характер взаимоотношений, состав семьи. Проводят консультационную работу по вопросам воспитания детей, взаимодействия с ними. Информируют о состоянии и поведении ребенка в группе сверстников. Составляют план обучения родителей. Совместные занятия приводят к оптимизации внутрисемейных отношений.

Реализация такой работы по мнению С. В. Ереминой способствует созданию условия для психолого-педагогической безопасности семьи и ребенка в условиях детского сада, повышает терпимость родителей. Родители осознают роль семьи в социализации детей, овладевают личностно-развивающими ресурсами семьи [1].

Таким образом, социализация детей с РАС в условиях дошкольного образовательного учреждения – это сложный процесс, требующий постоянной работы и взаимодействия педагогов, родителей, специалистов и других детей. Однако при правильном подходе к решению обозначенной проблемы, эти дети смогут развивать навыки социализации и научиться успешно взаимодействовать с окружающими, что является важной целью их развития.

Список использованных источников

1. Еремина, С. В. Механизмы социализации детей с расстройством аутистического спектра в условиях образовательной организации. – URL: https://moluch.ru/archive/429/94646/ (дата обращения: 14.03.2025).

2. Закрепина, А. Изучение особенностей социального развития детей дошкольного возраста с отклонениями в умственном развитии / А. Закрепина // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 1. – С. 66–73.

3. Ковалева, А. С. Создание толерантной среды и формирование инклюзивной культуры участников образовательного процесса: некоторые теоретические и практические аспекты / А.С. Ковалева, Л.С. Пилипчук // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 7. – С. 56–61.

4. Московкина, А. Г. Клиника интеллектуальных нарушений / А. Г. Московкина, Т. М. Уманская. – М. : МГПУ ; Прометей, 2013. – 245 с.

УДК 376

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

А.С. Семёнова
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Н.Л. Жмачинская

Аннотация. Статья посвящена исследованию эффективности использования методов визуализации учебной информации для активизации учебно-познавательной деятельности учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Рассмотрены особенности когнитивного развития детей с тяжелыми нарушениями речи, а также возможности визуальных средств обучения в преодолении трудностей в усвоении учебного материала. Представлены результаты исследования, подтверждающие положительное влияние визуализации на показатели успеваемости и познавательной активности данной категории учащихся.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи; визуализация; учебно-познавательная деятельность; учебный материал.

VISUALIZATION OF EDUCATIONAL INFORMATION AS A MEANS OF ACTIVATING THE EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

A. Semyonova

Abstract. The article is devoted to the study of the effectiveness of using methods of visualization of educational information to enhance the educational and cognitive activity of students with severe speech disorders. The features of the cognitive development of children with severe speech disorders, as well as the possibilities of visual learning tools in overcoming difficulties in learning educational material, are considered. The results of the study confirming the positive effect of visualization on the performance and cognitive activity of this category of students are presented.

Keywords: severe speech disorders; visualization; educational and cognitive activity; educational material.

Визуализация учебной информации – это один из факторов, способствующих активизации учебно-познавательной деятельности детей школьного возраста. [4]. Она представляет собой переход от абстрактной информации в наглядную форму, которая облегчает восприятие, понимание и усвоение учебного материала. Если образ является воспринятым, в дальнейшем он может служить опорой

для мыслительных и практических действий [1]. Использование наглядных пособий на уроках является его неотъемлемой частью, так как у младших школьников в значительной степени преобладает наглядно-образное мышление. При грамотном применении наглядных средств есть возможность усилить доступность преподнесения информации, углубить ее эмоциональный отклик на учеников, повысить их мыслительную активность и улучшить запоминание учебного материала. Информация, представленная в виде образов, запоминается быстрее и легче. К тому же, яркие визуальные материалы помогают больше привлечь младших школьников к учебному процессу, стимулируют их любознательность и познавательный интерес. Разнообразие техник визуализации предоставляет педагогическим работникам возможность использования различных инструментов для эффективного преподнесения учебной информации. К наиболее известным ее техникам относятся таймлайн (хронологическая лента), интеллект-карта или ментальная карта, облако слов, кроссенс, кластер, диаграмма фишбоун, синквейн, мультимедийная презентация, QR-код, интерактивный плакат, денотатный граф, инфографика и фотоколлаж. Также к популярным техникам относятся скрайбинг и скетчинг, которые являются техниками быстрого рисунка, в которых раскрыта какая-либо тема [2].

Применение этого средства активизации учебно-познавательно деятельности целесообразно на всех этапах учебного занятия: при объяснении нового материала, его закреплении, повторении и проверке знаний. На этапе объяснения нового материала визуализация позволяет наглядно представить сложную учебную информацию, облегчая ее понимание и усвоение. При закреплении знаний, использование визуальных техник способствует структурированию информации и ее более прочному запоминанию. На этапе повторения изученного, визуализация помогает быстро восстановить ранее изученный материал, а на этапе проверки знаний визуализация позволяет оценить степень понимания и усвоения материала учащимися, стимулируя их к активному воспроизведению информации.

Дети с тяжелыми нарушениями зрения (далее – ТНР) демонстрируют существенные трудности в развитии познавательных функций. Нарушения затрагивают восприятие, внимание, память, мышление и речь. Можно наблюдать связь между речевыми нарушениями и снижением интеллектуальных показателей, так как нарушения речи влияют на формирование познавательных способностей. Внимание данной категории детей характеризуется неустойчивостью, сложностями в ее концентрации, переключении и распределении. Объем памяти ограниченный и информация быстро забывается. Вербальная информация усваивается с трудом. Кроме того, у многих детей с ТНР отмечается недостаточное развитие мыслительных процессов, таких как абстрагирование и обобщение. Однако они часто демонстрируют более высокую эффективность при выполнении заданий, представленных в наглядной, а не вербальной форме [3].

С целью получения аналитической информации о частоте использования визуализации и ее результативности в работе с детьми с ТНР, было проведено исследование, в котором приняло участие 52 педагога. Методами исследования служили анкетирование педагогических работников, количественный

и качественный анализ результатов опроса. Все респонденты подтвердили использование визуализации учебной информации на своих уроках (занятиях). В ходе проведения анкетирования учителей, работающих с учащимися с ТНР, была выявлена частота использования конкретных техник. Анализ полученных данных показал, что 78 % педагогов предпочитает в ходе своих уроков использовать мультимедийные презентации; 74 % респондента в качестве визуализации используют облако слов; 66 % инфографику и 56 % синквейн. На втором месте по популярности использования: интерактивный плакат (20 %), фотоколлаж (16 %) и кроссенс (12 %). Далее в одинаковом процентном соотношении используются таймлайн, скетчинг и кластер, которые набрали 8 % голосов. Скрайбинг занял 6 % голосов, диаграмма фишбон и QR-код 4 %. Такой вид визуализации, как денотатный граф, оказался наименее востребованным, отмечается отсутствие выбора.

В ходе опроса выявилось, что 62 % учителей используют в своей работе визуализацию каждый день, в основном на этапах объяснении нового материала и его закреплении. С утверждением о том, что визуализация значительно повышает эффективность их работы, согласны 96 % учителей. В использовании визуализации учебной информации на уроках (занятиях) респонденты видят такие преимущества как: улучшение восприятия информации, повышение запоминания, активизация учебно-познавательную деятельность учащихся. Кроме того, визуализация повышает интерес и мотивацию к занятиям, способствует вовлеченности детей с ТНР. С помощью визуализации работа детей приобретает проблемно-исследовательский характер, и самим учителям визуализация помогает экономить время подготовки к урокам.

Среди недостатков визуализации педагогические работники выделили возможность перегрузки информацией. Отсюда следует, что визуализация является важным инструментом при работе с детьми с ТНР, но необходимо учитывать целесообразность применения визуальных средств. Они должны использоваться для достижения конкретной педагогической цели и способствовать усвоению материала Визуализацию стоит использовать исходя из возрастных особенностей учащихся, специфики речевого нарушения, а также соответствие научным, эстетическим, санитарно-гигиеническим и техническим стандартам.

Список использованных источников

1. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.

2. Зуфарова, А. С. Роль технологии визуализации в учебной информации / А. С. Зуфарова // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 9. – С. 39–41.

3. Калягин, В. А. Логопсихология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – М. : Академия, 2006. – 320 с.

4. Рябоконь, Е. А. Визуализация учебной информации как средство активизации познавательной деятельности обучающихся/ Е. А. Рябоконь, З. В. Крецан, Л. Е. Шмакова // Вестник Кемеровского гос ун-та. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2020. – Т. 4. – № 2. – С. 126–136.

УДК 376.3-37

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Р.В. Сергеева
Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань)
Научный руководитель – Т.В. Артемьева, канд. психол. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития внимания у детей с нарушениями речи, дана психолого-педагогическая характеристика особенностей развития детей дошкольного возраста с нарушениями речи и выявлены особенности развития произвольного внимания у детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста; нарушение речи; общее недоразвитие речи; произвольное внимание.

THE SPECIFICS OF THE DEVELOPMENT OF VOLUNTARY ATTENTION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

R. Sergeeva

Abstract. The article examines the problem of attention development in children with speech disorders, provides a psychological and pedagogical characteristic of the development of preschool children with speech disorders and identifies the features of the development of voluntary attention in preschool children with speech disorders.

Keywords: preschool children; speech disorders; general speech underdevelopment; arbitrary attention.

Внимание играет ведущую роль в деятельности как дошкольников, так и взрослых, требуя точности и организованности. Оно управляет всей психической активностью человека, повышая эффективность восприятия, памяти и мышления. Развитие произвольного внимания в дошкольном возрасте считается важным условием успешного обучения в будущем, поэтому изучение особенностей внимания имеет большое значение для гармоничного развития личности ребенка. Понятие «внимание» является одной из самых сложных и многогранных концепций в педагогике и психологии. Анализ различных трактовок показывает, что внимание представляет собой психический процесс, характеризующийся фокусировкой сознания на объектах, значимых для личности постоянно или в конкретной ситуации. Состояние внимания определяет всю психическую деятельность человека, влияя на его познавательные, эмоционально-волевые и личностные сферы.

Современные исследования в области педагогики, психологии и специальной коррекционной науки фиксируют рост числа детей с разнообразными речевыми

нарушениями. Наиболее распространенным типом таких нарушений выступает общее недоразвитие речи (далее – ОНР). Этим детям необходима специальная коррекционная помощь, поскольку речевые нарушения зачастую сопровождаются дополнительными проблемами в психическом развитии вторичного характера.

Многочисленные исследования в педагогической, психологической и логопедической сферах посвящены проблеме общего недоразвития речи. Это состояние проявляется в виде разнообразных и комплексных речевых нарушений у детей, которые препятствуют полноценному развитию всех составляющих речевой системы, как фонетических, так и семантических, при условии нормального слуха и интеллекта. В связи с этим, изучение развития высших психических функций у детей с ОНР остается важной задачей. У детей с общим недоразвитием речи наблюдаются трудности с концентрацией внимания и его распределением. Несмотря на относительно сохранную логическую память, их вербальная память ослаблена, а способность к запоминанию снижена по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием. Они часто забывают сложные указания, упускают существенные детали и путают порядок действий. При описании предметов или изображений часто повторяют ошибки. Речь начинает формироваться позже, чем у сверстников, а словарный запас ограничен [2].

По словам Ю. Н. Румянцевой, дети с ОНР отличаются рядом особенностей: у них позднее появляются первые слова и простые предложения; речь плохо разборчива, часто непонятна окружающим; словарный запас ограничен; также отмечается незавершенный процесс формирования звуков речи; отмечается отставание как в активной, так и в пассивной речи, а без специального обучения речевая активность не достигает возрастных норм. Недостатки в речевой сфере оказывают влияние на развитие сенсорной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер [4].

Отечественные психологи подчеркивали тесную связь между произвольным вниманием и речью. В дошкольном возрасте произвольное внимание развивается благодаря росту роли речи в управлении поведением ребенка. Поэтому вопрос развития произвольного внимания у детей с ОНР приобретает особую значимость. Следовательно, речевая деятельность тесно взаимосвязана с развитием всех психических процессов.

Как утверждает М. В. Иванова, внимание тесно переплетено со всеми когнитивными функциями, что делает его изолированное исследование проблематичным. Однако, несмотря на это, внимание выступает как отдельный познавательный процесс, обладающим уникальными характеристиками, отличными от других. В старшем дошкольном возрасте развитие внимания активизируется за счет расширения кругозора, возникновения новых интересов и освоения новых видов деятельности. Развитию произвольного внимания способствуют переходы к более сложным игровым сценариям и выполнение простых трудовых заданий, где необходимо соблюдать правила и требования взрослых и сверстников. Также развитие произвольного внимания подразумевает способность детей воспринимать и сохранять в памяти постепенно усложняющиеся указания, а также совершенствовать навыки саморегуляции.

Становление произвольного внимания сначала выражается в подчинении поведения ребенка указаниям взрослого, а впоследствии, по мере развития речевых навыков, в подчинении поведения собственным речевым командам. Внутренняя речь имеет первостепенное значение для произвольного внимания, поэтому развитая речь способствует его более раннему формированию [3].

И.А. Девлетова подчеркивает, что у детей с общим недоразвитием речи наблюдается отставание в развитии познавательных процессов и, в частности, внимания, по сравнению со сверстниками. Ею были выявлены специфические черты внимания у дошкольников с ОНР, включающие в себя: нарушение произвольного внимания (дети быстро утомляются и нуждаются в постоянной стимуляции со стороны взрослого); снижение способности к произвольному слуховому вниманию (дети не внимают речи, музыке или окружающим звукам); наблюдается недостаточный уровень развития основных характеристик внимания (направленность, объем, распределение, концентрация, интенсивность, устойчивость и переключаемость); дети испытывают затруднения в планировании своих действий и фокусировке на анализе условий. Особенности произвольного внимания у детей с ОНР ярко проявляются в характере отвлечений. В отличие от детей с нормальным речевым развитием, которые ориентируются на реакцию экспериментатора, дети с ОНР чаще отвлекаются на внешние раздражители, например, смотрят в окно или занимаются посторонними действиями. Низкий уровень произвольного внимания приводит к несформированности или серьезным нарушениям в структуре деятельности [1].

Для детей старшего дошкольного возраста развитие внимания становится основополагающим элементом подготовки к успешному обучению в школе. Умение внимательно воспринимать информацию, точно следовать указаниям педагогов, контролировать ход учебного процесса и оценивать его итоги – это ключевые ожидания школы к уровню произвольного внимания ребенка. Выпускник дошкольного учреждения должен обладать способностью к концентрации, демонстрировать самостоятельность и проявлять интерес к познанию нового. В этой связи большое значение приобретает умение управлять своим вниманием, а именно произвольным. Если эта способность недостаточно развита, ребенку сложно справляться с учебной нагрузкой. Развитие произвольного внимания играет немаловажную роль в подготовке к школьному обучению. Способность целенаправленно уделять внимание заданиям, которые сами по себе могут казаться непривлекательными, но необходимы для усвоения материала, является необходимым условием для учебной деятельности [5].

Таким образом, развитие произвольного внимания помогает лучше понять сложные аспекты детской деятельности, оказывает значительное влияние на всю их жизнь, способствует успешному обучению в школе и формирует внутренний самоконтроль у детей дошкольного возраста. Успех в школьном обучении достигается благодаря высокому уровню развития внимания, достигаемому под воздействием различных видов деятельности. Некоторые дети теряют интерес и мотивацию к заданиям из-за недостаточной сформированности произвольного внимания, поэтому работа по его развитию у дошкольников, особенно с речевыми

нарушениями, крайне важна и необходима Планомерная работа по развитию произвольного внимания у дошкольников с речевыми нарушениями является обязательным условием для их успешной социализации и последующего обучения. Важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка при создании коррекционно-развивающих программ и привлекать специалистов различного профиля для комплексного подхода к решению проблемы. Полученные результаты могут служить основой для дальнейших исследований в области педагогики и психологии, которые будут направлены на разработку новых методик и подходов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Список использованных источников

1. Девлетова, И. А. Особенности внимания у детей с общим недоразвитием речи / И. А. Девлетова, В. Э. Болдырева // Проблемы общественных наук в России и за рубежом: история и современность : сб. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. – Йошкар-Ола : Межрегион. открытый соц. ин-т, 2022. – С. 187–190.

2. Золотова, А. А. Исследование особенностей развития высших психических функций (память, внимание) у детей с ОНР 6 года жизни / А. А. Золотова // Студенческая наука и XXI век. – 2018. – № 16-2. – С. 132–134.

3. Иванова, М. В. Особенности развития внимания старших дошкольников / М. В. Иванова // Молодой ученый. – 2021. – № 34. – С. 75–78.

4. Румянцева, Ю. Н. Характеристика детей с ОНР и их психологические особенности / Ю. Н. Румянцева // Globus. – 2019. – № 12. – С. 36–39.

5. Сутягина, М. А. Значение формирования произвольного внимания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / М. А. Сутягина, Г. Н. Соломатина // Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. – Краснодар : Кубанский гос. ун-т, 2022. – С. 474–476.

УДК 376.23

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ЭЛЕКТРОННЫХ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ КАРТ

Е.И. Серединская
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – М.В. Былино, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования дистанционного сопровождения семьи, как средства непрерывного индивидуализированного обучения ребенка раннего возраста с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова: ранняя комплексная помощь; ребенок с особенностями психофизического развития; дистанционное обучение; компенсация; законные представители; электронные технологические карты.

ORGANIZING WORK WITH EARLY CHILDREN USING ELECTRONIC TECHNOLOGICAL MAPS

E. Seredinskaya

Abstract. This paper reveals the possibilities of using remote family support as a means of continuous individualized education of a young child with peculiarities of psychophysical development.

Keywords: early comprehensive assistance; child with special developmental needs; distance learning; compensation; legal represent; electronic process maps.

Приоритетным направлением в системе специального образования в Республике Беларусь на современном этапе является оказание ранней комплексной помощи детям с особенностями психофизического развития. Развитие ребенка зависит от своевременности оказания ранней помощи и ее индивидуализации [1]. Недостаточная разработанность методического ресурса оказания ранней комплексной помощи и применение традиционных подходов в образовании детей с особенностями психофизического развития обусловили актуальность данного исследования и определили выбор данной темы.

Специалистами постоянно осуществляется поиск эффективных путей обеспечения непрерывной коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста с максимально активным включением законных представителей в образовательный процесс. Одной из таких форм может стать дистанционное обучение законных представителей через использование разработанных технологических карт, предполагающее обучение родителей специальным

коррекционным приемам, необходимым для проведения занятий с ребенком в домашних условиях.

Оно включает в себя: диагностику сформированных навыков; демонстрацию формируемых умений педагогом во время проведения занятия с ребенком; работу законных представителей ребенка с электронными технологическими картами; постоянное сопровождение законных представителей педагогами посредствам использования специально разработанного сайта.

Главными преимуществами применения дистанционного обучения законных представителей становятся: гибкость при выборе времени, места обучения. Возможность применения индивидуального подхода с учетом потребностей и психологических особенностей ребенка. Эффективность достигается за счет возможности максимального включения в работу законных представителей ребенка, создания условий для непрерывного образовательного процесса.

Использование данного приема заключается в пошаговой подаче учебного материала родителям детей с особенностями психофизического развития в виде технологических электронных карт, где каждый навык разбит на отдельные, более мелкие умения, без овладения которыми невозможно реализовать поставленную учебную задачу. Все технологические карты разделены на блоки в соответствии с содержанием основных направлений программы индивидуализированного обучения детей с особенностями психофизического развития раннего возраста: общая моторика; мелкая моторика; сенсорное развитие; самообслуживание; развитие речи; познавательное развитие.

Каждая технологическая карта представляет собой отдельную страницу, включающую в себя пошаговую фотоиллюстрацию отрабатываемого навыка, сопровождающуюся текстовой инструкцией. Это позволяет родителям потратить минимальное количество времени на воспроизведение задания педагога, структурирует и систематизирует знания законных представителей ребенка о необходимых условиях выполнения поставленной задачи.

Весь период обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями (далее– ТМН) раннего возраста, предполагающий использование технологических электронных карт, можно разделить на 3 этапа.

На первом этапе обучения проводится первичная демонстрация педагогом формируемого умения у ребенка с опорой на технологическую карту.

На втором этапе законными представителями ребенка отрабатывается формирование конкретного умения с опорой на материалы технологической карты. Родители, руководствуясь методическими рекомендациями, ежедневно многократно отрабатывают формируемый навык у ребенка. На этом этапе существует возможность обратной связи с учителем-дефектологом и педагогом-психологом по средствам общения на форуме сайта. На специально разработанном сайте учреждения образования родитель, используя свой личный логин и пароль, получает возможность задать вопрос и получить разъяснения по преодолению возникших сложностей в процессе работы. Имеется возможность использования электронного ресурса для передачи дополнительных электронных

технологических карт законным представителям ребенка, необходимых для эффективной образовательной работы.

На третьем этапе проходит закрепление отрабатываемого навыка. Учитель-дефектолог или педагог-психолог посещает семью и оценивает уровень сформированности навыка.

Практическая значимость разработанного методического материала состоит в возможности организации качественного сопровождения семей, воспитывающих ребенка раннего возраста с ТМН. Предложенный методический инструментарий, используемый для дистанционного обучения, будет способствовать социальному и личностному благополучию, как родителей, так и детей данной нозологической категории. А также найдет широкое применение в деятельности учреждений специального образования.

Список использованных источников

1. Ранняя комплексная помощь детям с особенностями психофизического развития и факторами развития : учеб.-метод. пособие для пед. работников учрежд. образов., реализующ. образоват. программы спец. образов. на уровне дошк. образов. / С. Н. Феклистова [и др.]. – Минск : Нац. ин-т образов., 2022. – 248 с.

УДК 376.37

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Я.С. Серпучёнак
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – М.В. Былино, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье представлена теоретическая и практическая информация о дидактической игре в коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Приведены примеры игр, использование которых увеличит эффективность коррекционных занятий, и сделает этап закрепления приобретённых умений и навыков интересным и привлекательным для дошкольника. В статье предоставлены требования к организации дидактической игры на коррекционных занятиях с детьми с общим недоразвитие речи.

Ключевые слова: дидактическая игра; коррекционное занятие; общее недоразвитие речи; дети дошкольного возраста.

CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL POTENTIAL OF DIDACTIC PLAY IN WORKING WITH OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Y. Serpuchenak

Abstract. The article presents theoretical and practical information about didactic play in correctional work with older preschool children with general speech underdevelopment. Examples of games are given, the use of which will increase the effectiveness of remedial classes, and make the stage of consolidating acquired possessions and skills interesting and attractive for preschoolers. The article presents the requirements for the organization of didactic play in remedial classes with children with general speech underdevelopment.

Keywords: didactic game; correctional activity; general speech underdevelopment; preschool children.

«Игра – путь детей к познанию мира, в котором они живут и который призваны изменить»
Максим Горький

Все дети проходят определенные, установленные природой, этапы развития, одним из которых является – игра. Многие исследователи в области дошкольной педагогики (Л. С. Выготский, К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский) высказывали свое мнение о данном виде деятельности в жизни ребенка, и все они сводятся к одному заключению: игра – это ведущая деятельность дошкольников. Известные советские педагоги такие, как Д. Б Эльконин, Л. С. Выготский говорили о том, что игра имеет глобальное влияние на развитие ребенка. В играх ребенок может проявлять свои личностные особенности, приобретать знания об окружающей действительности, тем самым создавая свое понимание о вещах и процессах.

Дети в дошкольном возрасте проходят этапы развития, в которых ключевую роль играют разные виды игр, но дидактическая игра, в отличии от всех других, актуальна и важна для ребенка дошкольного возраста на протяжении всего раннего и дошкольного детства.

Педагогов всегда привлекала идея включения дидактической игры в образовательный процесс. К. Д. Ушинский отмечал, что дети лучше усваивают новый материал в процессе игры, и предлагал проводить занятия более занимательно, так как это одна из главных задач обучения и воспитания – завлечь ребенка, вызвать у него интерес к приобретению новых знаний. А. В. Запорожец указывал, что необходимо добиться того, чтобы дидактическая игра была не только формой усвоения знаний, умений и навыков, но и способствовала общему всестороннему развитию ребенка [1]. Дидактическая игра является формой обучения, ее можно назвать универсальным инструментом, используемым при усвоении любого программного материала. Игра увлекает ребенка, в результате чего ребенок усваивает материал.

Из вышесказанного следует вывод о том, что дидактическая игра преследует две цели. Одна из них – обучающая, которую определяет взрослый, вторая – игровая, та ради которой действует ребенок. В процессе использования важно соблюдать баланс этих целей, для эффективного усвоения программного материала.

Наиболее часто дидактические игры используют учителя-дефектологи в коррекционно-развивающей работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Систематичность, индивидуальный подход, и разнообразие предъявляемого на занятии дидактического материала в рамках дидактической игры, обеспечивает качественное усвоение материала. Более детально рассмотрим применение дидактической игры учителем-логопедом на коррекционных занятиях.

Для более эффективной коррекционной работы, учитель-логопед на своих занятиях старается вызвать интерес у детей к предлагаемым видам деятельности. Дети с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) имеют особенности мотивационного компонента деятельности. Следовательно, для занятий по коррекции речи дидактическая игра является успешной формой преподнесения

нового материала, и закрепления ранее изученного. В процессе игры у ребенка активизируются мыслительные процессы и развивается мыслительная деятельность. Воспитанник сравнивает, наблюдает, классифицирует предметы, стимулирует волевые усилия, учится соблюдать правила, и сотрудничать с коллективом, если это игра проводится в группе детей [1]. Из всего вышеперечисленного можно сделать вывод, что дидактическая игра совмещает в себе большое количество полезных функций, как для развития в целом, так и для коррекционной работы.

Преимущество применения данного вида работы в том, что его можно использовать как при групповой, так и при индивидуальной работе с детьми с нарушением речи. В содержание коррекционных занятий включаются игры на развитие слухового, зрительного внимания и памяти, проводится работа по коррекции грамматической и лексической стороны речи. При проведении дидактических игр нужно учитывать следующие требования по ее организации:

1) продолжительность игры должна составлять не более 15 минут;
2) игры проводятся в спокойном темпе, чтобы ребенок мог понять смысл задания;
3) предлагаемые дидактические игры соответствуют программным требованиям, по которой обучаются учащиеся с ОНР;
4) дидактическая игра направлена на коррекцию тактильного и зрительного анализаторов;
5) играм необходимо содержать в себе соревновательный момент, в конце игры учителю-логопеду следует отметить поощрением работу ребенка;
6) в процессе применения дидактических игр необходимо использовать яркие наглядные пособия;
7) все инструкции, поясняющие суть задания, преподносятся в ясной и понятной форме;
8) игровая деятельность направлена на формирование навыков самоконтроля речи. Как собственной, так и речи собеседника, на речевое развитие дошкольника;
9) в процессе игры учитель-логопед принимает непосредственное участие в процессе дидактической игры, вносить коррективы, контролирует речь ребенка [2].

Коррекционно-развивающий потенциал дидактической игры не ограничен. Учитель-логопед может использовать данный вид игры и на коррекционных занятиях по формированию произносительной стороны речи, и на занятиях по формированию связной речи, и при формировании элементарных математических представлений. При использовании дидактической игры на занятии важно понимать зачем данный вид работы применяется на занятии, и какую коррекционную задачу она может решить.

Посредством дидактической игры дети осваивают определенные учителем-логопедом в рамках занятия умения через игровой момент. Учитель-логопед не сообщает ребенку саму цель задания, а косвенно подводит его к выполнению определенных действий/операций [3]. Например, попросить ребенка помочь герою занятия, или устроить соревнование, и мотивировать его на деятельность через

соперничество, предложить найти кото-то или что-то, выполняя при этом некоторый набор заданий (которые имею обучающую основу).

Пример: щенок Пух хочет поиграть с деревянной игрушкой, но все его игрушки хозяйка собрала в мешок, достань для Пуха деревянную игрушку их мешочка, но найди ее только руками, не подсматривай в мешочек. При этом, в мешке находятся вещи еще и из других материалов, и ребенок наощупь определить одну конкретную. После того, как ребенок достал верную игрушку, логопед может спросить: «Как ты понял, что это деревянная игрушка?», и ребенок тогда начинает описывать свои рассуждения «Потому что игрушка гладкая, теплая, твердая, легкая». Таким образом, на коррекционном занятии, можно работать над грамматической стороной речи, над лексической стороной, кроме этого, активируется словарь прилагательных, и развивается тактильное восприятие.

При использовании дидактических игр на коррекционных занятиях успешно реализуются важные принципы обучения ребенка с ОНР: системности, многократного повторения, усвоенного материала, и, конечно же, принцип наглядности. У детей дошкольного возраста преобладает наглядно-действенное мышление, поэтому для них важно учитывать качество и частоту применения наглядного материале. Принцип наглядности полноценно реализуется в таких дидактических играх как: лото, разрезные картинки, домино (на различные лексические темы), собери бусы по образцу (данная форма дидактической игры может использоваться как формирование звуко-слоговой основы слова, так и на развитие связной речи/составление сериационного ряда, и др.), большой–маленький, и др.

Разнообразие вариантов дидактической игры помогает учителю-логопеду сделать занятие увлекательным для ребенка, при этом оно не утрачивает своей коррекционной функции. Учителя-логопеды в собственной практике разрабатывают новые дидактические игры, исходя из индивидуальных предпочтений детей.

Таким образом, дидактическая игра актуальна в современной логопедической практике, и имеет достаточный коррекционно-развивающий потенциал в работе с детьми с ОНР.

Список использованных источников

1. Мельник, А. О. Сущность понятия «Дидактические игры» и роль дидактических игр в процессе обучения / А. О. Мельник [и др.] // Интерактивная наука. – 2022. – № 6. – С. 47–48.

2. Смирнова, Е. О. Классические системы дошкольного воспитания / Е. О. Смирнова // Педагогические системы и программы дошкольного воспитания : учеб. пособие / Е. О. Смирнова. – М. : ВЛАДОС, 2005. – С. 11–12.

3. Стребелева, Е. А. Роль дидактической игры в коррекционно-воспитательном процессе / Е. А. Стребелева // Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр : учеб. пособие / Е. А. Стребелева. – М., 2016. – С. 7–11.

УДК 376.112-4

ЗНАЧИМОСТЬ И ПРОБЛЕМНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА СО СПЕЦИАЛИСТАМИ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.С. Сивец
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Л.В. Таболина, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье представлены аспекты эффективного взаимодействия между педагогическими работниками в учреждении общего среднего образования, определены причины возникающего неконструктивного обмена информацией, приведены способы решения педагогических конфликтов.

Ключевые слова: взаимодействие; конфликт; компромисс; сотрудничество, учитель-дефектолог.

SIGNIFICANCE AND PROBLEMATIC NATURE OF PEDAGOGICAL INTERACTION BETWEEN A TEACHER-DEFECTOLOGIST AND SPECIALISTS OF A GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION

A. Sivets

Abstract. The article presents aspects of effective interaction between pedagogical workers in the institution of general secondary education, identifies the reasons for the arising non-constructive exchange of information, provides ways of solving emerging pedagogical conflicts.

Keywords: interaction; conflict; compromise; cooperation, teacher-defectologist.

Качество и результативность оказания помощи лицам с особенностями психофизического развития в рамках учреждения общего среднего образования зависит от консолидации усилий специалистов разного профиля: учителей-дефектологов, учителей, педагогов-психологов, педагогов социальных и др. Необходим комплексный подход и поиск наиболее эффективных моделей сотрудничества специалистов в рамках службы оказания помощи учащимся, испытывающим трудности в адаптации, в том числе и лицам с особенностями психофизического развития. Участие тех или иных специалистов определяется особыми образовательными потребностями учащегося и трудностями, которые он испытывает.

Отечественные ученые отмечают, что эффективность формирования навыков взаимодействия в условиях совместного образовательного процесса обеспечивается активной позицией учащихся, обоснованным педагогическим

руководством, рациональным выбором методов и средств, отражающих личностно-социальный, индивидуально-дифференцированный и функциональный подходы. Огромное значение также отдается закреплению и повторению формируемых навыков социально одобряемого, помогающего поведения, созданию условий для межличностного общения и взаимодействия в учреждении образования и дома, соблюдению единства требований, предъявляемых педагогическим коллективом и семьей, обеспечению позитивного настроя на совместную деятельность детей с ОПФР и нормально развивающихся сверстников, созданию для всех детей ситуаций успеха [3].

Эффективность различного взаимодействия определяется отношением достигнутого результата к максимально достижимому. Универсальными критериями эффективности являются продуктивность и удовлетворенность. Применительно к педагогическому взаимодействию под продуктивностью может пониматься не только усвоение знаний, умений, навыков, способов действия, но и совместное личностное развитие субъектов учебного процесса. Таким образом, эффективное педагогическое взаимодействие представляет собой диалогическое, творческое, личностное и индивидуализированное взаимодействие.

Анализ результатов анкетирования педагогов и наблюдения за их взаимодействием позволяет заключить, что между коллегами в связи с различными причинами могут возникать недостаточно доброжелательные и конструктивные способы обмена информацией.

Мы предполагаем, что одной из причин может быть наличие разных ценностей обучения, т.к. учитель начальных классов и учитель-дефектолог ставят перед собой различные задачи. Таким образом, педагоги не всегда могут совместно соблюдать одни и те же требования организации образовательного процесса, предъявлять единые требования к учебной деятельности обучающихся.

Другая причина заключается в том, что учитель начальных классов во время проведения уроков, на которых в том числе присутствуют и учащиеся с нарушениями речи, может полагаться на свои знания и силы, которые не всегда учитывают специфику речевого нарушения. Например, наблюдения за образовательным процессом на уроках русского языка, физкультуры, на занятиях с педагогом-психологом позволяют констатировать значительные разногласия в применении единых методов и приемов обучения, в методике оценивания учащихся.

Следующей причиной возникновения конфликтов является график работы: во внеучебное время учитель-дефектолог планирует проведение коррекционных занятий в это же время учитель начальных классов планирует мероприятия в рамках воспитательной работы. Еще один пример: если во внеучебное время (оно же является временем проведения коррекционных занятий) музыкальный руководитель запланирует провести занятие по подготовке учащихся к предстоящему празднику, впоследствие может возникнуть конфликт между ним и дефектологом, причиной которого является проблематичность одновременного качественного выполнения своих функциональных обязанностей график функционирования каждого из участников.

Еще одной причиной сложностей являются проблемы в коммуникации между молодыми специалистами и специалистами со стажем работы, авторитарность в поведении последних: подготовка современных педагогов отражает инновационные методы и приемы работы с учащимися не всегда принимается педагогами, имеющими большой стаж работы и придерживающимися классических подходов в обучении и воспитании.

Все вышеперечисленные причины трудностей связанны с недостаточно точной организацией способа взаимодействия, несформированностью навыков взаимодействия между коллегами [1].

С целью решения возникающих педагогических конфликтов необходимо определять положительный выход из возникшей ситуации посредством применения стратегий компромисса и сотрудничества: компромисс предполагает нахождение общего решения возникшей ситуации, соглашение на основе взаимных установок; сотрудничество - совместную выработку решения, удовлетворяющего интересы всех сторон, требующего интеграции позиций субъектов взаимодействия [2].

Список использованных источников

1. Елецкая, О. В. Организация логопедической работы в школе / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. – М. : Сфера, 2007. – 35 с.

2. Магдеев, А. М. Предупреждение и разрешение педагогического конфликта: традиции и новации / А. М. Магдеев, В. Р. Мухадинов// Интеграция образования. – № 1. – 2009. – С. 86–90.

3. Хруль, О. С. Социализирующие функции педагогического взаимодействия в условиях интеграции учащихся с особенностями психофизического развития : пособие для пед. учрежд. общ. средн. и спец. образов. / О. С. Хруль. – Минск : Национальн. ин-т образов., 2022. – 152 с.

УДК [376:316.614]-056.36

МЕТОД СОЦИАЛЬНЫХ ИСТОРИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С АУТИЗМОМ

А.Д. Сивкова
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Н.В. Чурило, канд. психол. наук, доцент

Аннотация. Метод социальных историй, разработанный Кэрол Грей в 1991 году, – запатентованная методика для работы с детьми с расстройствами аутистического спектра. Он основан на использовании иллюстрированных рассказов, помогающих детям лучше ориентироваться в социальном мире и развивать коммуникативные навыки. Ключевые характеристики: конкретность ситуаций, индивидуальный подход и наглядность. Требует определённого уровня речевого и когнитивного развития ребёнка. Способствует социальной адаптации детей с аутизмом.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра; метод социальных историй; социальная адаптация; коррекция расстройств аутистического спектра; социальная среда.

THE METHOD OF SOCIAL STORIES IN THE CORRECTION OF CHILDREN WITH AUTISM

A. Sivkova

Abstract. The social stories method, developed by Carol Gray in 1991, is a patented technique for working with children with ASD. It is based on the use of illustrated stories that help children better navigate the social world and develop communication skills. Key characteristics include situation specificity, an individual approach, and visual support. The method requires a certain level of speech and cognitive development of the child. It promotes social adaptation of children with autism.

Keywords: autism spectrum disorders; social history method; social adaptation; correction of autism spectrum disorder; social environment.

Расстройства аутистического спектра (далее – РАС) в литературе связывают прежде всего с трудностями в социальном взаимодействии человека с другими людьми. Поэтому существенная часть коррекционной работы направлена на формирование социальных навыков, а глобальная цель коррекции – достигнуть, у ребенка или взрослого с аутизмом такого уровня развития навыков социального взаимодействия, который позволил бы ему полноценно функционировать в обществе.

В коррекционной работе могут быть использованы различные методы, одним из которых является метод социальных историй. Метод социальных историй был разработан Кэрол Грей в 1991 году и представляет собой запатентованную методику вмешательства при работе с детьми с аутизмом. По своей сути, это короткие иллюстрированные рассказы, помогающие детям с аутизмом лучше ориентироваться в мире, чувствовать себя увереннее и эффективнее взаимодействовать с окружающими. Эволюционируя от первой версии 10.0 в 2004 году до текущей 10.2 (2014), метод стал одним из эффективных подходов к обучению и социализации людей с РАС. Несмотря на высокую эффективность, его применение требует определенного уровня речевого развития и способности к пониманию последовательности событий [1–3].

Использование метода направлено на социально-коммуникативное развитие ребенка с РАС, которое включает формирование навыков социального взаимодействия, развитие коммуникативных компетенций, освоение правил социального поведения, понимание эмоций и реакций других людей, а также адаптацию к различным социальным ситуациям [4].

Наибольшую эффективность метод демонстрирует в контексте социальной адаптации, способствуя лучшему пониманию детьми окружающего мира и своего места в нем, повышению уверенности в себе и улучшению взаимодействия с окружающими. Важное преимущество метода социальных историй – они, не только помогают детям заучивать социальные нормы, но и способствуют их пониманию благодаря наглядной презентации материала [5–7].

Каждая социальная история описывает конкретную ситуацию для конкретного ребенка, например, поход в магазин. Важнейшая характеристика таких историй – их персонифицированность, хотя структурно элементы могут быть схожими. История обязательно сопровождается иллюстративным материалом, подробно описывающим предстоящие события и ожидаемое поведение ребенка.

Социальные истории составляются для конкретного ребенка с учетом его индивидуальных особенностей. Для составления эффективной социальной истории Кэрол Грэй предлагает использовать алгоритм, который включает 10 критериев [1; 2].

1. Необходимо определить цель социальной истории, что связано с выделением конкретной цели повествования и подбором информации, направленной на создание безопасной и контролируемой обстановки в процессе обучения.

2. Двухэтапное раскрытие информации, при котором должны учитываться два фактора, сочетающиеся в истории: корректная и актуальная информация об отрабатываемой ситуации и идентификация ключевых аспектов ситуации с последующим фокусом на них. Стоит отметить, что не менее 50 % истории должно акцентироваться на достижениях ребенка в данной ситуации.

3. Разработка структуры и заголовка социальной истории, что включает структурирование информации, определение темы, введение, основную часть с добавлением деталей и заключение, которое дополняет и обобщает информацию.

4. Создание индивидуального формата, максимально адаптированного к индивидуальным особенностям, способностям и интересам ребенка, с опорой на его сильные и слабые стороны.

5. Учет фактора личности и лексики. При рассказе социальной истории повествование ведется исключительно от первого или от третьего лица, что требует продумывания используемого времени (прошедшее, будущее или настоящее), использование позитивного тона повествования, адаптация формулировок, в соответствии с речевыми возможностями ребенка и пониманием речи.

6. Формулирование шести вопросов. Данный этап работы над созданием социальной истории предполагает ответы на важные вопросы, описывающие контекст ситуации, включая: место (WHERE), информацию, связанную со временем (WHEN), соответствующих людей (WHO), важные сигналы (WHAT), основные действия, поведение или заявления (HOW), а также причины или обоснование, стоящие за ними (WHY).

7. Важная часть работы над социальной историей включает формулировку предложений, которые могут быть как описательного характера (точно отражают контекст ситуации без предвзятости и суждений), так и содержать коучинговые предложения, мягко направляющие поведение ребенка через описание эффективных реакций или самокоучинга.

8. Важное правило при составлении социальных историй: соблюдение баланса коучинга и описания. По мнению К. Грэй, формула баланса в социальной истории выглядит следующим образом: описательные предложения/предложения для коучинга ≥ 2.

9. На заключительном этапе работы над социальной историей предполагается ее редактирование и доработка. По мнению исследователей, первый вариант социальной истории редко бывает окончательным, поэтому после ее написания следует вернуться к тексту чуть позже, чтобы внести необходимые правки.

10. Этап внедрения предполагает заранее запланированную подачу и поддержку, организацию позитивного представления материала. Кроме того, предполагается, что социальные истории могут регулярно повторяться, а также создаваться их продолжения. Более сложный уровень их использования предполагает замену простых инструкций на поощрения, а также комбинирование историй для формирования целостных концепций и представлений ребенка.

Как отмечают исследователи [4–7], для успешного применения данного метода необходимо, чтобы у ребенка был сформирован достаточный уровень речевого и когнитивного развития. В первую очередь требуется хорошо развитое понимание устной речи, что включает способность воспринимать и обрабатывать вербальную информацию. Кроме того, важно наличие у ребенка сформированного логического мышления, позволяющего понимать последовательность событий и причинно-следственные связи между ними [5].

Специалистам для работы с методом социальных историй следует учитывать ограничения данного метода. Прежде всего, метод социальных историй категорически не подходит детям с серьезными нарушениями понимания речи, так как без базового уровня речевого восприятия невозможно усвоение материала.

Метод также не предназначен для самостоятельной выработки новых навыков и коррекции поведенческих проблем [2–6].

Метод социальных историй – эффективный инструмент для развития социальных навыков у детей с РАС, основанный на индивидуальном подходе и использовании личных материалов ребенка. Его результативность при работе со школьниками подтверждена исследованиями, но требует правильного составления историй и учета уровня коммуникативных навыков. При грамотном применении и своевременной корректировке, содержание метода становится ценным инструментом в работе с детьми с аутизмом.

Список использованных источников

1. Carol Gray / Carol Gray // Carol Gray - Social Stories : [сайт]. – URL: https://carolgraysocialstories.com/ (дата обращения: 02.03.2025).
2. Carol Gray Social Stories 10.2 / Carol Gray // Carol Gray – Social Stories : [сайт]. – URL: https://carolgraysocialstories.com/wp-content/uploads/2018/12/Social-Stories-10.2-Criteria.pdf (дата обращения: 02.03.2025).
3. Gray, C. & Garand, J. Social Stories: Improving Responses of Students with Autism with Accurate Social Information. Focus on Autistic Behavior, 1993.
4. Имамходжаева, Ш. Роль социальных историй для формирования социального поведения у обучающихся с расстройствами аутистического спектра // Мировая наука. – 2024. – №11. – С. 648–652.
5. Полякова, К. А. Влияние социальной среды на коммуникацию у детей с расстройствами аутистического спектра / К. А. Полякова, Н. Л. Егорова // Вестник науки. – 2025. – № 1. – С 133–137.
6. Сырых, Ж. Ю. Применение метода социальных историй в коррекции поведения детей с РАС // Вестник Сыктывкарского ун-та. Серия 2: Естествознание. Медицина. – 2022. – № 1. – С. 61–70.
7. Хаустов, А. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра : метод. пособие / А. В. Хаустов, П. Л. Богорад, О. В. Загумённая [и др.] ; под общ. ред. А. В. Хаустова. – М. : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125 с.

УДК 376.37

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ УСТАНАВЛИВАТЬ ПРИЧИННЫЕ ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ЯВЛЕНИЯМИ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Е.И. Скадорва
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – И.Н. Логинова, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования речевого мышления у детей с общим недоразвитием речи. Предлагается к использованию в коррекционной работе по данному направлению веб-ресурс LearningApps.org.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст; причинные отношения; общее недоразвитие речи; веб-ресурс LearningApps.org.

FORMATION OF THE ABILITY TO ESTABLISH CAUSAL RELATIONSHIPS BETWEEN PHENOMENA IN CORRECTIONAL CLASSES WITH OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

E. Skadorva

Abstract. The article discusses the formation of speech thinking in children with general speech underdevelopment. A web resource is proposed for use in correctional work in this area LearningApps.org.

Keywords: senior preschool age; causal relationships; general speech underdevelopment; web resource LearningApps.org.

Традиционно под определением общего недоразвития речи (далее – ОНР) подразумевается расстройство, характеризующееся нарушением формирования всех составляющих речи, включая как звуковую, так и семантическую её стороны. Важно отметить, что при данном нарушении слуховые функции остаются в пределах нормы, а интеллект первично сохранен [1]. Данное определение акцентирует внимание на системности ОНР как нарушения.

Исходя из того, что многие ученые (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия и др.) указывают в своих работах на взаимосвязь и взаимовлияние мыслительных и речевых процессов, возникает вопрос влияния ОНР на мыслительные процессы. Отмечается, что у детей с данным нарушением наблюдаются особенности развития мышления, из-за того, что многие его операционные компоненты опосредованы речью. Данные идеи находят свои отражения в работах Е. М. Мастюковой, Е. Ф. Соботович, Т. А. Фотековой и др. Так воспитанники старшего дошкольного возраста с ОНР демонстрируют

замедленное развитие словесно-логического мышления. Это затруднение обусловлено различными факторами, среди которых можно выделить «нарушения операций анализа проблемной ситуации текста, смыслового программирования высказывания, реализации и развертывания программы во внешней речи», а также недостаток активного словаря и речевой практики [2].

В рамках комплексного подхода в коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими ОНР, особое внимание следует уделять целенаправленному использованию упражнений, направленных на формирование умений устанавливать причинные отношения. Такое направление является актуальным, поскольку развитие способности к анализу и синтезу информации, а также пониманию взаимосвязей между явлениями играет ключевую роль в развитии речи и общем когнитивном развитии детей.

Причинные отношения представляют собой взаимосвязь, при которой одно явление вызывает другое. Первое явление – причина, а второе – следствие. Важно отметить, что следствие, возникающее из определенной причины, само становится причиной следующего явления, создавая тем самым последовательную цепь взаимосвязей, известную как причинно-следственная связь или причинный ряд. Следовательно, в процессе коррекционных занятий с детьми старшего дошкольного возраста важным аспектом является развитие навыков установления причинно-следственных связей между явлениями. Формирование этого умения может быть эффективно реализовано с использованием разнообразных упражнений, интегрируемых в любую тему занятия.

В современном образовательном процессе значительное внимание уделяется использованию информационных технологий для повышения эффективности обучения. Так перед современным учителем-дефектологом открываются возможности использования данных технологий для создания дидактического материала к коррекционным занятиям.

Мы предлагаем рассмотреть веб-ресурс LearningApps.org с точки зрения его применения в целях формирования умения устанавливать причинные отношения на коррекционных занятиях.

Данный ресурс предлагает бесплатные инструменты для создания интерактивных упражнений. Педагогу представляется возможность выбрать шаблон интерактивного упражнения и заполнить его содержание в соответствии со своими задачами. Проведенный нами анализ доступных шаблонов позволил определить, что использование шаблонов «Найти пару», «Хронологическая линейка» и «Простой порядок» предоставляет возможности для формирования умения устанавливать причинные отношения у детей дошкольного возраста с ОНР. Рассмотрим специфику использования данных шаблонов при составлении упражнений для детей дошкольного возраста с ОНР.

Шаблон «Найти пару» предполагает установление пар картинок. На наш взгляд, данный шаблон можно эффективно использовать для соотнесения изображений причины и следствия. Например, пары картинок «огонь»–«дым», «дождь»–«лужи» и др. При выполнении упражнения можно формировать у ребенка умение использовать в речи слова «поэтому» и «потому что» для объяснения

причинности. Что касается технических настроек, то мы рекомендуем при создании упражнения в пункте «Раскраска карт» установить галочку, а в пункте «Выравнивание» выбрать критерий «Карты бок о бок». Данные настройки облегчат детям визуальное восприятие пар при выполнении упражнения. Кроме того, технические возможности позволяют педагогу добавить лишние изображения, которые не будут относиться ни к какой паре. Однако, это рекомендуется использовать только для усложнения упражнения.

В нашем понимании, шаблон «Хронологическая линейка» и «Простой порядок» удобно использовать для создания последовательностей событий по серии сюжетных картинок с акцентом на причинно-следственные связи. Для использования данных шаблонов необходим набор изображений из сюжетного ряда. Например, серия сюжетных картинок «Поход», которая состоит из 5 отдельных сюжетных изображений. Перед ребенком стоит задача расставить их по порядку и рассказать о последовательности событий. Настройка данных упражнений не требует специальных параметров. Однако, при создании упражнения «Простой порядок» в пункте «Скрыть номера» рекомендуется установить галочку. Это также адаптирует задание под детей дошкольного возраста, потому что данная настройка позволяет убрать постоянно сменяющиеся цифровые подписи под изображениями, что облегчает детям восприятие задания.

Рассмотрим более подробно виды упражнений, для формирования умения устанавливать причинные отношения между явлениями, которые наиболее часто встречаются в литературных источниках, посвященным работе с детьми дошкольного возраста с ОНР [3; 4].

Упражнения на установления последовательности событий по серии сюжетных картинок. В процессе выполнения таких упражнений детям предлагаются несколько картинок, изображающих действия или события, расположенных в случайном порядке. Ребенок должен проанализировать каждую картинку, осмыслить, какое событие произошло раньше, а какое позже, и расположить их в хронологической последовательности.

Упражнения на моделирование и прогнозирование ситуаций, основанные на использовании сюжетных рядов, помогают детям понять, как одно событие может влиять на другое и какие последствия могут возникнуть в результате определенных действий. Например, при выполнении таких упражнений дети с педагогом могут смоделировать ситуацию, связанную с погодными явлениями: как дождь (причина) приводит к образованию луж (следствие). Существует несколько приемов работы с данными упражнениями.

1. Из сюжетного ряда убирается первая карточка и дети сталкиваются с необходимостью восстановить начальную часть истории, основываясь на последующих событиях. Это побуждает анализировать контекст оставшихся карточек, для того чтобы прийти к заключению, что являлось предшествующей ситуацией.

2. Удаление карточки из середины сюжетного ряда нарушает последовательность действий и вынуждает детей полагаться на свои аналитические навыки для восстановления целостности истории. Этот метод развивает у детей

умение работать с частичной информацией и искать связи между элементами сюжета.

3. Удаление карточки с конца ряда стимулирует детей подумать о вероятных последствиях событий и завершении истории. Это развивает умение формулировать обобщения на основе имеющейся информации.

Перечисленные выше упражнения и приемы работы с ними следует учитывать и при создании интерактивных упражнений на различные темы, ведь веб-ресурс LearningApps.org позволяет наполнять готовые шаблоны упражнений различным содержанием, в зависимости от поставленных задач. Созданные упражнения можно транслировать на компьютере, на интерактивной доске и другом техническом оборудовании. При использовании данного оборудования на коррекционных занятиях важно соблюдать санитарно-гигиенические нормы.

Таким образом, формирование умения устанавливать причинные отношения между явлениями у детей старшего дошкольного возраста с ОНР – это важная задача, требующая комплексного подхода и применения технологий, в том числе и информационных. Использование на коррекционных занятиях упражнений, ориентированных на формирование умения устанавливать причинные отношения между явлениями, позволит значительно улучшить качество речевого и когнитивного развития детей старшего дошкольного возраста с ОНР, что, в свою очередь, может повлиять на их социализацию и успешную адаптацию в обществе.

Список использованных источников

1. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина. – М. : Просвещение, 1968. – 367 с.

2. Барменкова, Т. Д. Характеристика нарушений связного речевого высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 / Барменкова Татьяна Дмитриевна ; Моск. пед. гос. ун-т им. В.И. Ленина – М., 1996. – 16 с.

3. Баль, Н. Н. Развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на коррекционных занятиях : пособие для пед. учрежд. образов., реализующ. образоват. программу спец. образов. на уровне дошк. образов. / Н. Н. Баль, Н. В. Дроздова. – Минск : Народная асвета, 2015. – 110 с.

4. Горонина, Т. П. Речемыслительные упражнения для занятий по развитию и коррекции речи детей : сб. лексических тем / Т. П. Горонина. – Минск : Зорны Верасок, 2019. – 47 с.

УДК 376.30-37

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

А.А. Спиридонова
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – О.Т. Томукевич

Аннотация. Статья посвящена теоретическим основам обучения математике обучающихся начальных классов с тяжелыми нарушениями речи. Анализируются особенности когнитивного развития детей с тяжелыми нарушениями речи, влияющие на усвоение математических знаний и формирование навыков. Рассматриваются дидактические принципы и методы обучения математике, адаптированные к специфике речевых нарушений.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи; математическое образование; начальная школа; когнитивное развитие; дидактические принципы.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF TEACHING MATHEMATICS TO PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH SEVERE SPEECH IMPAIRMENTS

A. Spiridonova

Abstract. The article is devoted to the theoretical foundations of teaching mathematics to primary school students with severe speech disorders. The features of the cognitive development of children with TNR that affect the acquisition of mathematical knowledge and skills are analyzed. The didactic principles and methods of teaching mathematics adapted to the specifics of speech disorders are considered.

Keywords: severe speech disorders; mathematical education; elementary school; cognitive development; didactic principles.

Обучение математике – сложный процесс, который требует определенного уровня развития когнитивных функций у учащихся. У детей с (далее – ТНР) нарушены различные психические функции: память, логическое мышление, пространственное восприятие, внимание, в связи с этим данная категория детей часто испытывает трудности в освоении математических знаний и навыков. Разработка эффективных методик обучения математике для детей с ТНР требует понимания особенностей развития когнитивных функций у учащихся и принципов построения образовательного процесса с ними.

Нарушения в развитии психических функций у детей с ТНР могут проявляться в различных аспектах. Снижение уровня развития памяти проявляется в трудностях запоминания материала, математических терминов, алгоритмов

действий. Нарушение внимания проявляется в слабой концентрации, устойчивости и быстрой истощаемости. Особенности развития логического мышления сказываются на трудностях в установлении логических связей между математическими терминами и решениями задач на логику. Нарушения в формировании пространственных представлений характеризуются трудностями в ориентировке на листе бумаги, построении геометрических фигур [3].

Правильно подобранные дидактические материалы на уроках математики не только улучшают успеваемость детей с ТНР, но и способствуют их всестороннему развитию, стимулируя познавательную активность, самостоятельность и уверенность в себе. Обучение математике учащихся с ТНР основывается на соблюдении ряда принципов.

1. Принцип системности и комплексности. Коррекционно-развивающая работа должна быть направлена на преодоление не только речевых, но и связанных с ними нарушений познавательной деятельности.
2. Принцип учета индивидуальных особенностей. Необходимо учитывать как индивидуальные речевые нарушения, так и уровень когнитивного развития каждого ребенка.
3. Принцип деятельностного подхода. Обучение должно строиться на активной учебно-познавательной деятельности учащихся.
4. Принцип наглядности. Широкое использование наглядных пособий и иллюстративного материала помогает детям с ТНР лучше усваивать математический материал.
5. Принцип доступности. Содержание и методы обучения должны соответствовать возрастным и индивидуальным возможностям учащихся.
6. Принцип коррекционной направленности. Все этапы урока математики должны способствовать развитию речи и познавательных процессов детей.
7. Принцип связи обучения с жизнью. Математические знания должны быть связаны с практическим опытом детей, что повышает их мотивацию к обучению [1].

Успешное обучение математике младших школьников с ТНР обеспечивается использованием специальных методов, которые одновременно корригируют речевые нарушения и способствуют усвоению математических знаний. Методы обучения должны быть максимально индивидуализированы, учитывая особенности каждого ребенка. Необходимо варьировать способы подачи информации, использовать различные каналы восприятия (зрительный, слуховой, кинестетический).

Наглядно-действенный метод. Особенно важен на начальном этапе обучения, когда дети с ТНР оперируют конкретными предметами и действиями с ними. Примеры: счетные палочки, геометрические фигуры, предметы для счета (карандаши, кубики), дидактические игры с использованием наглядного материала («Магазин», «Строим дом»).

Наглядно-образный метод. Используются картинки, схемы, таблицы, которые помогают детям визуализировать математические понятия и задачи. Примеры: иллюстрации к задачам, схемы состава числа, таблицы сложения и вычитания.

Словесный метод. Включает беседы, объяснения, инструкции, чтение и составление задач. Важно адаптировать словесный материал к речевым возможностям детей с ТНР, использовать простые и понятные формулировки, избегать сложных грамматических конструкций.

Практический метод. Предполагает выполнение учащимися различных практических действий: измерение, конструирование, моделирование. Примеры: измерение длины отрезков, построение геометрических фигур, решение задач с использованием счетного материала [2].

Обучение математике детей с тяжелыми нарушениями речи требует комплексного подхода, учитывающего особенности их когнитивного развития и специфику речевых нарушений. Применение адаптированных дидактических принципов и методов, индивидуализация обучения, систематическая работа над развитием всех необходимых психических функций позволят достичь успехов в обучении математике и обеспечить успешную социализацию детей с ТНР.

Список использованных источников

1. Голуб, Б. А. Основы общей дидактики : учеб. пособие для студ. педвузов / Б. А. Голуб. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 96 с.

2. Истомина, Н. Б. Методика обучения математике в начальной школе / Н. Б. Истомина. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2012. – 272 с.

3. Калягин, В. А. Логопсихология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – М. : Академия, 2006. – 320 с.

УДК 376.3

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

У.А. Старикова
Московский университет имени С.Ю. Витте (Москва)
Научный руководитель – В.В. Семенова, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. Статья посвящена теоретическим основам развития связной речи у младших школьников с задержкой психического развития. В статье проведен анализ литературы по данной проблеме и рассматриваются методы развития связной речи.

Ключевые слова: задержка психического развития; связная речь; диалогическая речь; монологическая речь; младшие школьники.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

U. Starikova

Abstract. The article is devoted to the theoretical foundations of the development of coherent speech in younger schoolchildren with mental retardation. The literature on this problem is analyzed and the main methods of developing coherent speech are considered.

Keywords: mental retardation; coherent speech; dialogic speech; monologue speech; primary school students.

Развитие связной устной речи – ключ к осознанному восприятию мира. Связная речь предполагает логический переход от одного утверждения к другому с полным раскрытием темы или идеи, что формирует основу для общего интеллектуального развития ребенка, включая успешность в образовательном процессе и личностное становление. Исследователи А. М. Бородич, А. Н. Гвоздев, В. А. Ковшиков, Р. И. Лалаева, Т. Б. Филичева и другие подчеркивают особую значимость связной речи для детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР). Вопрос формирования связной речи особенно актуален, так как этот процесс существенно замедлен у данной категории детей по сравнению со сверстниками. В частности, дети ЗПР могут длительное время оставаться на уровне простых вопросно-ответных форм общения и испытывают затруднения в самостоятельном монологическом выражении мыслей вплоть до старших классов. По мнению В. К. Воробьевой, овладение структурными особенностями связной речи для таких детей крайне сложно, владение отдельными фразами не гарантирует умения строить целостные и логичные сообщения. В связи с этим, обучение детей с ЗПР

требует комплексного подхода: коррекционная работа должна быть направлена на развитие как диалогической, так и монологической речи. Достаточный уровень связной речевой активности обеспечивает полное усвоение учебных дисциплин через способность к глубокому пониманию текстовой информации и аргументированному изложению собственных мыслей [2].

Отличительной чертой детей с ЗПР является существенное отличие их связной речи от нормы. Т. В. Туманова отмечает, что отставание в речевом развитии выступает как вторичный дефект, обусловленный низким уровнем познавательных и речевых процессов, а также недостаточной сформированностью мыслительных операций. Для детей с задержкой психического развития характерны спонтанные смены тем в разговоре на более привычные или интересные для них, что затрудняет формирование четкой цели высказывания и указывает на динамические нарушения речевой деятельности – прежде всего, в слабой структурированности монологического текста [7]. В общем комплексе коррекционных мероприятий для детей с задержкой психического развития особое внимание уделяют формированию связной речи, данный процесс может приобретать первостепенное значение.

Для успешной коррекции речевых нарушений у детей очень важна ранняя диагностика. Чем раньше выявлены проблемы, тем эффективнее будут занятия. В процессе обследования связной речи специалист может применять методику Т. Б. Филичевой – использовать различные картинки: статичные (изображающие один предмет) и динамичные (показывающие какое-то действие или последовательность событий). Для составления рассказов ребенку предлагают картинки: одиночные, серии картинок; а также предлагают рассказать о чем-либо из памяти (например, описать любимую игрушку). В качестве иллюстраций можно использовать специальные наборы картинок и пособия. Использование картинок позволяет оценить различные аспекты речи ребенка – от построения предложений до способности последовательно излагать мысли [9].

В рамках работы по развитию диалогической речи у младших школьников с ЗПР Р. И. Лалаева выделила ключевые задачи, такие как обучение детей восприятию и формулированию вопросов, адекватному и точному ответу на них, учитывая их смысловую нагрузку [4]. Слепович Е. С. подчеркивает, что особенностью детей с ЗПР является низкая речевая активность, что существенно затрудняет диалог [6]. Для стимулирования речевой активности и успешного общения таким детям необходимо создание поддерживающей среды, где взрослые играют активную роль собеседников. Разработка специальных ситуаций для речевого взаимодействия становится центральным аспектом коррекционной работы. Важным аспектом является также развитие умения отвечать на вопросы и активного слушания, что предполагает регулярные упражнения в присутствии других людей.

Эффективное решение проблемы развития связной речи у учащихся с ЗПР требует тесного сотрудничества учителя-логопеда и педагога начальных классов. Современная система начального образования признает значимость междисциплинарного подхода, подтверждаемого исследованиями С. Г. Шевченко, выявляющими как устные, так и письменные речевые проблемы у детей с ЗПР [8].

Однако не все дети с ЗПР нуждаются в обучении в специализированных учреждениях; при своевременной и качественной коррекционной поддержке многие могут успешно обучаться в обычных школах.

Школьный логопед помогает развивать умение задавать вопросы, что является важным элементом диалога. Формируется навык самостоятельного составления полных и развернутых сообщений, что требует от ученика инициативности и планирования высказываний. Дети обучаются понимать причинно-следственные связи, что является основой для развития рассуждения и логического мышления. Этот процесс происходит последовательно и систематически. Логопед акцентирует внимание учащихся на анализе собственной речи, помогая выделять в высказываниях выводы, обобщения и доказательства. Это способствует осознанному подходу к речевому процессу и его структурированию. Таким образом, комплексный подход к коррекции речевых нарушений у детей с ЗПР, включающий как развитие диалогических навыков, так и формирование структуры монологической речи, является ключевым для успешной интеграции таких детей в общеобразовательный процесс.

В процессе коррекционной работы по развитию связного монологического высказывания у младших школьников актуальны следующие подходы [5]:

– игровые беседы, которые не только способствуют естественному включению детей в диалог, но и стимулируют обогащение словарного запаса;

– инсценировки сказок как средство для развития навыков монологической речи через создание зрелищности и эмоционального вовлечения;

– задания на продолжение диалогов, направленные на формирование умения поддерживать разговор, а также развитие способности к логическому построению высказываний;

– аудиозапись и последующее прослушивание рассказов ребенка. Этот подход позволяет детям самостоятельно выявлять отступления от темы, определять неточности в структуре предложений и корректировать свои ошибки, что способствует осознанному формированию правильной речи.

Одна из эффективных методик, разработанная Т. А. Фотековой, – это методика рассказа по картинке. Ее преимущество заключается в предоставлении ребенку свободы выбора сюжета, что существенно повышает его эмоциональную вовлеченность в процесс. Ребенок не просто механически пересказывает увиденное, а активно участвует в создании истории, развивая при этом креативное мышление и способность к самостоятельному построению связного монолога. Важно отметить, что эта свобода выбора способствует развитию инициативы и самостоятельности – качеств, которые зачастую недостаточно развиты у детей с ЗПР. В процессе рассказывания ребенок учится последовательно излагать свои мысли, выстраивать логические цепочки, использовать разнообразную лексику и грамматические конструкции. Он учится не просто говорить, а выражать свои мысли.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что у детей с ЗПР наблюдаются значительные отклонения во всех сферах речевой деятельности. Это приводит к трудностям в понимании и использовании связной речи, как в диалогической, так и в монологической формах. Следствием этих проблем

становятся трудности в обучении, в общении со сверстниками и взрослыми, а также ограничение возможностей для полноценного познания окружающего мира. Поэтому коррекционная работа с детьми с ЗПР должна быть системной и последовательной. Она должна включать в себя не только логопедические занятия, но и широкий спектр других методик, направленных на развитие всех аспектов речи. Необходимо расширять кругозор ребенка, обогащать его эмоциональный опыт, стимулировать мыслительную деятельность, развивать внимание, память и воображение. Только комплексный подход, включающий в себя использование специальных методик, и создание благоприятной развивающей среды, позволяет достичь значительного прогресса в развитии связной речи у детей с ЗПР и обеспечить им возможность для полноценной жизни и успешного обучения. Работа должна быть индивидуализированной, учитывая особенности каждого ребенка, его темп развития и уровень знаний. Важно также учитывать возрастные особенности и создавать положительную эмоциональную атмосферу на занятиях. Постоянный мониторинг результатов и коррекция методики работы также являются необходимыми условиями для эффективности

Список использованных источников

1. Ахутина, Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников : практ. пособие / Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова. – М. : Юрайт, 2023. – 157 с.

2. 2. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие / В. К. Воробьева. – М. : АСТ: Астрель ; Транзиткнига, 2006. – 158 с.

3. Глухов, В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи : учебник для вузов / В. П. Глухов. – М. : Юрайт, 2024 . – 236 с.

4. Лалаева, Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 304 с.

5. Лиходедова, Л. Н. Развитие связной устной речи младших школьников с ЗПР с помощью сказкотерапии / Л. Н. Лиходедова, А. С. Колесник // Научный альманах. – 2023. – № 3-1. – С. 109–111.

6. Слепович, Е. С. Некоторые особенности монологической речи старших дошкольников с ЗПР / Е. С. Слепович // Дефектология. – 1981. – № 1. – С. 68–72.

7. Туманова, Т. В. Формирование словообразовательной компетенции у детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.03 / Туманова Татьяна Володаровна ; Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М.А. Шолохова. – М., 2005. – 45 с.

8. Шевченко, С. Г. К вопросу о коррекции умственного и речевого развития детей с задержкой психического развития / С. Г. Шевченко // Дефектология. – 1994. – № 1. – С. 15–18.

9. Филичева Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

УДК 376.37

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЯ СОСТАВЛЯТЬ ПРЕДЛОЖЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

К.М. Старовойт
Мозырский государственный педагогический университет
имени И.П. Шамякина (Мозырь)
Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей конструирования простых распространенных предложений, их лексико-грамматического оформления у учащихся, имеющих особые образовательные потребности. Предложены направления коррекционно-развивающей работы и виды развивающих упражнение по формированию фразовой речи с использованием конструктора фраз.

Ключевые слова: особые образовательные потребности; предложение; коррекционно-развивающая работа, фразовый конструктор.

CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK ON THE FORMATION OF THE ABILITY TO COMPOSE SENTENCES FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

K. Starovoit

Abstract. The article presents the results of research on the construction of simple sentences, their lexical and grammatical design in students who can find the necessary educational developments. The directions of correctional and developmental work and types of developmental factors for the formation of phrasal speech using a phrase constructor are proposed.

Keywords: special educational needs; sentence; correctional and developmental work.

Среди характерных признаков, выявляющихся при различных нарушениях развития, выделяется ряд особенностей, подтверждающих необходимость организации специальной психолого-педагогической помощи для обучения и развития детей с подобными проявлениями ограничений жизнедеятельности, порождающими особые образовательные потребности. В. И. Лубовский термин «особые образовательные потребности» понимает, как потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей, которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения [2]. У детей, имеющих особые образовательные потребности, зачастую нарушается развитие фразовой речи, что связано с различными

факторами, относящимися к степени тяжести дефекта, его основным проявлениям и механизмам. К наиболее частым нарушениям фразовой речи у детей относят: неправильное согласование слов в предложении; добавление, удаление и перемещение слов с изменением смысла предложения; неверное использование служебных слов; нарушения в последовательности и смысловой целостности фразы (Н. Ю. Баряева, Л. С. Волкова, Н. С. Жукова, А. Г. Зикеев, Р. И. Лалаева, Р.Е. Левина, Т. С. Погудина, Е. Ф. Соботович и др.).

С целью выявления особенностей конструирования простых распространенных предложений и их лексико-грамматического оформления у учащихся, имеющих особые образовательные потребности, нами было проведено исследование с использованием методики Н. Ю. Боряковой, Т. А. Матросовой «Исследование лексико-грамматического оформления простых распространенных предложений» [1]. В исследовании приняло участие 15 детей младшего школьного возраста от 6 до 8 лет с трудностями в обучении, общим недоразвитием речи и фонетико-фонематическим недоразвитием речи. В исследовании использовано два блока заданий. Первый блок «Незавершенная фраза» состоит из 8 вариантов конструкций предложений с пропущенным предикатом. Учащийся, смотря на картинку, слушает фразу, которую произносит взрослый, повторяет ее, дополняя отсутствующим словом. Второй блок «Деформированная фраза» имеет 8 аналогичных конструкций предложений, ребенку предлагается прослушать набор слов в начальной форме и составить из них предложение с опорой на картинку. Критериями диагностики выступили следующие: смысловая адекватность, лексическое оформление, грамматическое оформление (правильность синтаксической структуры, правильность словоизменения). Учитывались следующие возможные недостатки конструкции предложения: неполнота (пропуск субъекта, объекта, предиката); избыточность (избыточность субъекта, объекта, предиката, вставочных конструкций, междометий, вводных слов); отсутствие или избыточность обязательных членов синтаксической конструкции (предлогов, союзов, местоимений); нарушение порядка слов. Учитывались и ошибки в употреблении грамматических форм слов.

Результаты выполнения учащимися заданий первого блока «Незавершенная фраза» показали, что II уровень владения фразой имеют 46,6 % детей, III уровень – 46,6 %, IV уровень – 6,8 %. При выполнении второго блока заданий «Деформированная фраза» 40 % детей достигли II уровня, 46,6 % детей продемонстрировали III уровень, 13,4 % детей справились с заданиями, достигнув лишь IV уровня.

Качественный анализ ответов детей показал, что большинство испытуемых при повторении и составлении предложений из данных слов заменяют субъект, объект или предикат, изменяя смысл предложения. У 92,3 % детей при составлении простых распространенных предложений отсутствует один из главных членов предложения, оно становится неполным и нередко теряет свой смысл. У 61,5 % детей была отмечена избыточность построенной конструкции, где наблюдались лишние члены предложения, вводные слова и вставочные конструкции. 84,6 % детей нарушали порядок слов в высказывании, что грозит нарушением смысловой

целостности предложения. Нарушения видовой и временной системы глаголов были отмечены у 76,9 % учащихся. В 38,5 % случаев дети заменяли косвенные формы слов на начальную из-за незнания слова или того, в какой форме его верно употребить. Пропуск предлогов и союзов был замечен в 15,4 % случаев, но, не подобрав подходящий предлог, некоторые дети могли правильно изменить грамматическую форму слова (преимущественно с фонетико-фонематическим недоразвитием, общим недоразвитием речи). Ошибки в употреблении родовых и числовых окончаниях наблюдались 7,7 % учащихся, ошибки в грамматическом оформлении предложно-падежных конструкций были выявлены у 23,1 % детей младшего школьного возраста.

Следует отметить, что у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием преобладали трудности грамматического оформления предложений, смешение лексических категорий слов, пропуск слов, что может объясняться несформированностью процессов восприятия фонем, задержкой в овладении умениями анализа структуры слов (М. В. Ипполитова, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева). Дети с системными нарушениями речи допускали значительное количество аграмматизмов в активной речи, нарушений согласования прилагательных с существительными, управления, смешений падежных окончаний, нарушений структуры предложения, пропуск слов, предлогов и союзов, проявлялись трудности актуализации слов. Объяснить это возможно системностью нарушения речевой деятельности, низким уровнем владения языковыми обобщениями (В. А. Ковшиков, Р. Е. Левина, Е.Ф. Соботович, Л. Ф. Спирова, Г. В. Чиркина). У детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, наблюдалась недостаточная сформированность грамматических умений, недостаточная сформированнось и устойчивость структуры простого предложения, ошибки в согласовании слов, смысловые ошибки из-за смешения используемых частей речи. Это является одним из проявлений недостаточной сформированности основных мыслительных процессов у таких детей (Е. С. Слепович).

Полученные данные говорят о том, что задача формирования, развития, обогащения фразовой речи является актуальной в коррекционно-развивающей работе с детьми младшего школьного возраста, имеющими особые образовательные потребности. Анализируя данные экспериментального исследования, обратим внимание на следующие аспекты коррекционно-развивающей работы: развитие умений составлять предложения из слов в начальной форме, способности распространять фразу; формирование осознания элементной структуры предложения, порядка слов в нем; совершенствование навыков корректного грамматического оформления предложений; обогащение словарного запаса и уточнение значения предлогов.

Важным условием формирования фразовой речи является выбор эффективных методов, приемов и средств осуществления данной работы. Одним из таких средств, как показал наш опыт его применения, является конструктор фраз. Его использование направлено на составление предложений различных типов, закрепление в активной речи устойчивых моделей фраз. Ребенок овладевает

умением конструировать предложения, воспроизводить их в интерактивной и игровой форме. Нами разработаны коррекционно-развивающие приемы работы по развитию понимания учащимися правил конструирования предложений с использованием конструктора фраз с учетом положений о единстве развития речевых и когнитивных процессов, овладении лексикой и фразой на основе речевой практики в условиях ведущей деятельности, компенсирующей роли наглядности [3].

Комплекс коррекционно-развивающих приемов работы с использованием конструктора фраз структурирован по видам заданий: 1) составление фразы из элементов конструктора; 2) наращивание фразы с использованием элементов конструктора; 3) преобразование фразы; 4) упорядочение элементов фразы; 5) исключение элементов фразы. Работа ориентирована на организацию продуктивной интеллектуальной работы детей.

Таким образом, внимание к методическим разработкам как развивающего ресурса образовательной среды, обладающего возможностью влиять на компенсаторные способности ребенка и непосредственно на ослабленную функцию, повышая, тем самым, его функциональные возможности в учебно-познавательной и коммуникативной деятельности, является оправданным и востребованным. Недостаточно освещенными остаются вопросы адаптации фразового конструктора как дидактического средства обучения и развития с учетом возраста ребенка, уровня его речевого развития.

Список использованных источников

1. Борякова, Н. Ю. Формирование умения строить простые распространенные предложения с опорой на предметно-практическую деятельность дошкольниками с задержкой психического и речевого развития / Н. Ю. Борякова, Т. А. Матросова // Логопедия. – 2009. – № 4. – С. 53–57.

2. Лубовский, В. И Особые образовательные потребности / В. И. Лубовский // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 5. – URL: http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml. (дата обращения: 24.02.2025).

3. Старовойт, К. М. Приемы логопедической работы по формированию фразовой речи у детей с системным ее недоразвитием с использованием конструктора фраз / К. М. Старовойт // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве : сб. науч. тр. / Магнитогорский гос. технич. ун-т ; редкол.: Л. Н. Санникова [и др.]. – Магнитогорск : МГТУ, 2024. – С. 155–159.

УДК 376.30-37

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛАКТИКИ ДИСЛЕКСИИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ПОМОЩЬЮ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Н.О. Стефанович
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – О.Т. Томукевич

Аннотация. В статье представлены теоретические подходы к профилактике дислексии у младших школьников с использованием компьютерных технологий. Рассмотрена актуальность проблемы, а также специфика применения информационно-коммуникационных технологий в образовательных системах Республики Беларусь и Российской Федерации. Основное внимание уделено инновационным методам, технологиям ранней диагностики и коррекционно-развивающего обучения, направленным на преодоление трудностей в овладении навыками чтения.

Ключевые слова: дислексия; профилактика дислексии; компьютерные технологии.

THEORETICAL BASIS FOR PREVENTING DYSLEXIA IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS USING COMPUTER TECHNOLOGIES

N. Stefanovich

Abstract. The article presents theoretical approaches to the prevention of dyslexia in primary school students using computer technologies. The relevance of the problem, as well as the specifics of the use of information and communication technologies in the educational systems of the Republic of Belarus and the Russian Federation are considered. The main attention is paid to innovative methods, technologies of early diagnosis and correctional and developmental education aimed at overcoming difficulties in mastering reading skills.

Keywords: dyslexia; prevention of dyslexia; computer technology.

«Дислексия – это частичное нарушение процесса чтения, проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера» [4, с. 135]. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, распространенность дислексии среди школьников составляет 10–15 %, что обусловливает ее значимость как одной из ключевых проблем современной системы образования. Прогноз увеличения количества диагностированных случаев к 2025 году, по мнению американского врача Салли Шейвиц, связан с повышением сложности образовательных программ и ростом информационной нагрузки. Учитывая данную тенденцию, профилактика

дислексии на ранних этапах обучения приобретает стратегическое значение, а информационно-коммуникационные технологии представляют собой перспективный инструмент для ее реализации.

Согласно Международной ассоциации дислексии, дислексия обусловлена дефицитом фонологического компонента языка и проявляется в трудностях декодирования слов, медленном темпе чтения и ошибках распознавания. Р. И. Лалаева [2] рассматривает дислексию как нарушение формирования высших психических функций, участвующих в процессе чтения. Ключевыми симптомами являются замены фонем, трудности понимания текста и выраженная тенденция к избеганию чтения.

«Профилактика – совокупность предупредительных мер, направленных на сохранение и укрепление здоровья» [4, с. 269]. Существует 3 вида профилактики: первичная (предотвращение возникновения дислексии у детей из группы риска), вторичная (направлена на раннее выявление и коррекцию дислексии у детей с первыми признаками нарушений: трудностями в чтении, заменой букв, медленного темп чтения; применяется, чтобы не допустить усугубления симптомов) и третичная (минимизирует последствия дислексии в будущей профессиональной деятельности; упор делается на социализацию учащегося, а не на коррекцию нарушения).

Власова Т. А. отмечает, что ранняя коррекционная работа с детьми 6–8 лет, страдающими дислексией, демонстрирует эффективность коррекционной работы до 70 %. Данные Зиглера указывают на то, что использование интерактивных компьютерных игр способствует повышению обучаемости за счет увеличения мотивации и обеспечения необходимого для автоматизации навыков многократного повторения материала.

В современной логопедической практике активно используются компьютерные технологии. Педагоги-логопеды применяют в коррекционной работе различные компьютерные программы.

1. Онлайн-платформа Slogy [3]. Интерактивная онлайн-программа обучения чтению предназначена для детей в возрасте от 6 лет, владеющих алфавитом. Ежедневные занятия длительностью 5–10 минут построены на игровой методике, разработанной А. Корневым, российским психиатром и нейропсихологом, заведующим лабораторией нейрокогнитивных технологий Министерства здравоохранения России. Программа способствует развитию навыков чтения путем расширения словарного запаса и увеличения объема воспринимаемой информации при чтении, плавно переходя от чтения по слогам к чтению целыми словами. Дети получают понятные голосовые инструкции от профессиональных дикторов, а также своевременную обратную связь и подсказки. Сложность заданий адаптируется к индивидуальному темпу освоения материала каждым ребенком.
2. Программа «Дельфа-142» [1]. Разработана для диагностики и коррекции нарушений устной и письменной речи у детей. Программа способствует развитию фонематического восприятия, коррекции зрительно-пространственного восприятия, развитию слогового и послогового чтения. Подходит для профилактики фонематической, оптической и аграмматической дислексии.

3. Программа «Логомер 2». Направлена на профилактику фонематической и оптической дислексии. Включает набор интерактивных игр и упражнений, направленных на развитие речевых и когнитивных функций. Упражнения помогают улучшить звуко-буквенный анализ, зрительное восприятие и внимание.

4. Программа «Игры для Тигры» [5]. Включает набор игр и упражнений, направленных на развитие речевых и когнитивных функций. Упражнения помогают улучшить звуко-буквенный анализ, зрительное восприятие и внимание.

5. Программа «Дислексия Тренажер». Программа, создана специально для коррекции и профилактики дислексии у детей младшего школьного возраста. Проводится работа с зеркальным чтением, запоминанием букв, развитием концентрации внимания.

Таким образом, важную роль в коррекционной работе играют информационно-коммуникационные технологии, которые позволяют повысить мотивацию учащихся и автоматизировать навыки чтения. Использование специализированных компьютерных программ, таких как Slogy, «Дельфа-142», «Логомер 2», «Игры для Тигры» и «Дислексия Тренажер», демонстрирует высокую эффективность в развитии фонематического восприятия, зрительного внимания и звуко-буквенного анализа. Дальнейшее развитие технологий и индивидуальный подход к обучению могут значительно повысить эффективность коррекционной работы с учащимися с дислексией.

Список использованных источников

1. Грибова, О. Е. Логопедический тренажер Дэльфа-142.1 : практ. руководство. – М. : Дэльфа М. – 2008. – 130 с.

2. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников : учеб. пособие / Р. И. Лалаева. – СПб. : Лениздат ; Союз. – 2002. – 224 с.

3. Онлайн платформа Slogy. – URL: https://slogy.ru (дата обращения: 08.03.2025).

4. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В. И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 400 с.

5. Репина, З. А. Новые информационные технологии: специализированная компьютерная логопедическая программа «Игры для Тигры» / З. А. Репина, Л. Р. Лизунова // Вопросы гуманитарных наук. – 2004. – № 5. – С. 285–287.

УДК 372.03

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В.М. Сутырина
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (Волгоград)
Научный руководитель – В.В. Семенова, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. Рассматривается актуальность использования театрализованной деятельности в процессе логопедической коррекции нарушений связной монологической речи дошкольников с общим недоразвитием речи. В качестве эффективного здоровьесберегающего ресурса коррекции нарушений связной монологической речи определена театрализованная деятельность

Ключевые слова: дошкольники; общее недоразвитие речи; связная речь; средства театрализованной деятельности.

FORMATION OF COHERENT MONOLOGICAL SPEECH IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH BY MEANS OF THEATRICAL ACTIVITIES

V. Sutyrina

Abstract. The relevance of the use of theatrical activities in the process of speech therapy correction of violations of the coherent monological speech of preschoolers with a general underdevelopment of speech is considered. Theatrical activity is defined as an effective health-preserving resource for the correction of violations of coherent monological speech

Keywords: preschoolers; general underdevelopment of speech; coherent speech; means of theatrical activity.

На сегодняшний момент федеральный государственный образовательный стандарт гарантирует равноправие в получении качественного дошкольного образования каждого ребенка, в том числе детей с речевыми патологиями. В учреждениях дошкольного образования зафиксированы показатели увеличения количества воспитанников с логопедическим заключением – общее недоразвитие речи 3 уровня [6].

По мнению В. И. Селиверстова, общее недоразвитие речи (далее – ОНР) – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне, при сохранном интеллекте и слухе. Устная речь дошкольников с третьим уровнем речевого развития характеризуется наличием отдельных фраз, при этом присутствуют аграмматизмы, нарушения лексико-

грамматического строя, фонетические недостатки, а также бедный словарный запас. Приведенные факторы отягощают обучение дошкольника, недоразвитие речи сказывается на овладении учебным материалом. В школьном учреждении такие дети будут испытывать трудности в усвоении учебной информации [3].

У детей с ОНР связная речь подавлена, при достаточном понимании обращенной к ним речи. У детей имеется недостаточное внимание, также дети ограничены в возможностях распределения своего внимания. Вербальная память у них снижена, производительность запоминания также отстает от нормы. Детям трудно запоминать сложные конструкции, элементы и последовательность задач, наблюдается отставание в развитии словесно-логического мышления, тяжело дается сравнение и обобщение, синтез и анализ. Наибольшая трудность возникает при выполнении заданий только по словесной инструкции.

В устной речи имеются аграмматичные фразы, неверное употребление некоторых слов, фонетические несовершенства менее различны. Дети пользуются простыми распространенными предложениями из трех-четырех слов. Сложные предложения отсутствуют вовсе. В независимых высказываниях нет правильной грамматической связи, также не прослеживается логика событий.

Для всестороннего развития личности ребенку необходимо обладать правильной и грамотной связной речью. В работах В. П. Глухова, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой и других приведен перечень характерных ошибок: нарушения логики последовательности изложения; отсутствие сложных предложений; аграмматизмы; ограниченный словарный запас; ошибки при пересказе и описании предметов [4].

При оказании квалифицированной коррекционной помощи связная речь дошкольников с третьим уровнем речевого развития достигает возрастной нормы. Устоявшиеся методы и приемы при работе над связной речью не всегда дают ожидаемый результат. Актуальным остается выбор наиболее эффективных методов и средств работы. Для усовершенствования коррекции связной речи учителя-логопеды в дошкольных организациях могут использовать различные средства. Перед выбором средств проводится обследование речи.

Диагностическое исследование связной монологической речи воспитанников с общим недоразвитием речи 3 уровня проведено на базе МОУ «Детский сад № 300 Дзержинского района Волгограда». В исследовании приняли участие 10 дошкольников с общим недоразвитием речи. Для исследования была выбрана методика В. К. Воробьевой. Комплексность методики позволяет получить полное современное представление о состоянии связной речи, о речемыслительных процессах. По результатам диагностики, мы сделали вывод, что у дошкольников низкий уровень развития связной монологической речи, нарушены последовательность и логичность высказываний.

По результатам проведенной диагностики было принято решение включить в коррекционную работу средства театрализованной деятельности для достижения наилучшего результата. Проанализировав средства театрализованной деятельности, мы можем сделать вывод о том, что данные средства помогают воспитаннику посмотреть на мир и познать его с помощью эмоций, ролей, образов,

звуков и предметов. Театрализованная деятельность наполнена нравственностью и моралью, которые присутствуют в каждом литературном произведении. Играя, ребенок сравнивает себя с выбранным героем, что воздействует на его развитие и воспитание. Также театр решает образовательные задачи, например, развитие речи, формирование коммуникативных навыков, совершенствование художественно-эстетических навыков. Что касается развития речи, при использовании театрализованных средств в работе происходит речевое оживление воспитанников. Данные игры позволяют дифференцировать словарь, активизировать фразовую речь, а также формировать правильную артикуляцию. При включении данных средств наблюдается повышение речевой активности детей с речевой патологией, оказывается положительное влияние на развитие связной монологической речи, а также развивается невербальная деятельность, овладение жестами и мимикой. Первая встреча с театральной деятельностью происходит в атмосфере праздника, чуда, хорошего настроения, выходит, заинтересовать воспитанников не является сложным.

Для логопедической работы средствами театрализованной деятельности используются короткие и знакомые произведения, сказки, стихотворения, басни. Произведения должны быть наполнены выразительными средствами и способствать ознакомлению детей с богатой культурой русского языка.

Старшие дошкольники, участвуя в театрализованных играх активно словесно взаимодействуют, а именно отвечают на вопросы героев игры, выполняют действия, перевоплощаются в поставленный образ, меняя голос, интонацию, используя средства выразительности. Можно сделать вывод, что словесное творчество в сочетании с театрализованной деятельностью представляют общеизвестный вид детского творчества. Данный вид творчества детей в возрасте 5–6 лет является в-первую очередь понятным самому ребенку, что помогает в его развитии [1].

Театрализованная игра основана не только на речи, но и на действии, которое совершает сам воспитанник. Через демонстрацию действий выбранного персонажа ребенок демонстрирует личные эмоции, чувства и переживания.

Воробьева В. К. рекомендует использовать средства театрализованной деятельности на всех видах занятий в логопедической группе, а также при режимных моментах. Главной целью использования средств театрализованной деятельности в процессе развития связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня является создание благоприятных и оптимальных условий для работы над коррекцией речевых нарушений воспитанников и повышение их мотивации к исправлению собственных нарушений речи [2].

Главным условием для организации и оказания адекватной логопедической помощи является учет психологических и эмоционально-волевых особенностей воспитанников. Ориентируюсь на данные особенности следует планировать занятия, учитывать объем и характер предлагаемого материала, использовать смену материала исходя из его сложности, а также смена видов деятельности в процессе реализации логопедического занятия [5].

Таким образом, можно сделать вывод, что использование средств театрализованной деятельности для формирования связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня является на сегодняшний момент эффективным и результативным средством в коррекционной работе.

Список использованных источников

1. Ахутина, Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т. В. Ахутина. – М. : МПСИ, 2012. – 248 с.
2. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В. К. Воробьева. – М. : Сфера, 2009. – 324 с.
3. Выготский, Л. С. Детская речь / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 2006. – 420 с.
4. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
5. Нищева, Н. В. Современная система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи (с 3 до 7 лет) / Н. В. Нищева. – СПб. : Детство-Пресс, 2013. – 624 с.
6. Пермякова, Е. О. Особенности логопедической работы по формированию связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием технологии Виммельбух / Е. О. Пермякова, В. В. Семенова // Ребенок и общество. – 2023. – № 4. – С. 82–87.

УДК 376.37

ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ И УСВОЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ КАК ЗАЛОГ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ

И.А. Сухова
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (Волгоград)
Научный руководитель – Т.А. Бондаренко, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье рассмотрены трудности формирования орфографических навыков у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи. Также определены условия для более успешного формирования и усвоения орфографических навыков у данной категории детей. Акцентируется внимание на важности и необходимости коррекционной и логопедической работы в процессе формирования данного навыка и его усвоения.

Ключевые слова: нарушения речи; общее недоразвитие речи; орфографические навыки; младшие школьники; коррекционно-логопедическая работа.

PREREQUISITES FOR THE FORMATION AND ASSIMILATION OF SPELLING SKILLS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT AS A KEY TO SUCCESSFUL LEARNING

I. Sukhova

Abstract. This article examines the difficulties of developing spelling skills in children of primary school age with general speech underdevelopment. The conditions for a more successful formation and mastering of spelling skills in this category of children have also been identified. The article focuses on the importance and necessity of corrective

Keywords: speech disorders; general speech underdevelopment; spelling skills; elementary school students; correctional speech therapy work.

В настоящее время, с каждым годом увеличивается численность детей, которые имеют нарушения речи. Проблемой нарушения речи занимается огромное количество специалистов из разных областей, в том числе специалисты в области логопедии, такие специалисты, как Р. Е. Лалаева, Р. Е. Левина, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева и многие другие.

Среди нарушений речи наиболее часто встречающимся, в соответствии с психолого-педагогической классификацией Р. Е. Левиной, является общее недоразвитие речи. Данное нарушение речи проявляется у детей с сохранным

интеллектом, которые имеют нормальный слух, а также выраженное нарушение или отставание речевого развития, проявляющееся в несформированности различных сторон речи: произносительной и лексико-грамматической [5].

У младших школьников с общим недоразвитием речи присутствуют различные затруднения в способности различать звуки речи, трудности в процессах анализа и синтеза, в выделении ударного звука, в правильном использовании лексико-грамматических конструкций. Также младшие школьники с общим недоразвитием речи имеют ограниченный словарный запас и недостаточно сформированные высшие психические функции, которые необходимы и напрямую влияют на овладение навыком письма, на сосредоточение на грамотное написание слов и использование орфографических правил [2].

Орфографические навыки представляют собой сложные и многоэтапные действия. Данные навыки являются неотъемлемой частью письменной речи. Они значатся особо сложным мыслительным процессом, включающим многообразные мыслительные операции. К данным мыслительным операциям относятся: операция абстрагирования, выработка и развитие соответствующих ассоциаций, сравнение языков фактов и обнаружение в них сходного и различного [3].

Выражаются орфографические навыки способностью писать правильно и грамотно, без ошибок, применяя установленные и соответствующие орфографические правила в тех или иных ситуациях. В орфографических навыках сочетаются знания самих правил, применения их на практике, умения находить и вносить изменения, то есть исправлять орфографические ошибки.

Орфографические навыки интерпретируются важными и значимыми компонентами образованности человека, его языковой грамотности. Для младших школьников с общим недоразвитием речи орфографические навыки имют важное значение как для учебной деятельности, так и для всеобщего развития личности.

Сформированные орфографические навыки у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, напрямую влияют на успешное запоминание и понимание нового материала, на правильное и грамотное написание различных видов работ, таких как: сочинения, изложения, диктанты и другие. Также орфографические навыки влияют на эмоционально-волевую и социальную сферы, на будущее качественное получение образования младшими школьниками с общим недоразвитием речи.

Формирование предпосылок для усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи считается основным этапом коррекционной работы учителя-логопеда. Данный этап коррекционно-логопедической работы является сложным процессом, который основывается и осуществляется на основе комплексного подхода и учета индивидуальных способностей и возможностей каждого ребенка младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи в отдельности. К условиям формирования и усвоения орфографических навыков у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи относятся развитие и совершенствование таких компонентов речи, как фонетика, лексика и грамматика. Особое внимание уделяется развитию и совершенствованию фонематического слуха, фонематического восприятия,

звукового анализа и синтеза, грамматического строя речи, связной речи и обогащению активного, пассивного словарного запаса [4].

Также в процессе коррекционной работы, проводимой с младшими школьниками с общим недоразвитием речи, необходимо уделять внимание сотрудничеству учителя-логопеда с другими специалистами. Именно от взаимодействия таких специалистов, как учитель-логопед, учитель начальных классов, педагог-психолог, от комплексности их работы зависит успешность коррекционного процесса. Еще одним важным условием является активное участие родителей в коррекционной работе, их сотрудничество со всеми специалистами. Понимание семьей важности их участия в коррекционном процессе, в создание комфортной и благоприятной речевой среды дома является залогом успешной работы.

Работа учителя-логопеда по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у детей младшего школьного возраста, имеющих общее недоразвитие речи, находится в постоянной зависимости с теми знаниями, умениями и навыками, которые уже имеются у младших школьников с общим недоразвитием речи, именно они являются фундаментом успешного овладения орфографическими навыками. К ранее сформированным знаниям, умениям и навыкам относятся: речевое развитие, уровень сформированности высших психических функций и сформированные умственные операции. Успешное формирование и усвоение орфографических навыков у детей младшего школьного возраста, имеющих общее недоразвитие речи, осуществляется в определенных направлениях посредством использования различных методов, приемов обучения и форм работы [1].

Таким образом, процесс формирования и усвоения орфографических навыков у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи является одним из фундаментальных навыков в обучении. Вся коррекционно-логопедическая работа должна осуществляться во взаимодействии с другими педагогами, такими как: педагог-психолог, учитель начальных классов, которые будут способны организовать наиболее благоприятную среду для формирования и усвоения орфографических навыков у детей данной категории, что позволит в дальнейшем обучении избежать трудностей и успешно освоить программу обучения в образовательном учреждении.

Список использованных источников

1. Ионина, К. С. Использование информационных технологий в обучении младших школьников орфографии / К. С. Ионина // Студенческий электронный журнал СтРИЖ. – 2021. – № 4. – С. 88–91.

2. Николаева, Е. А. Трудности овладения навыком написания словарных слов младшими школьниками с общим недоразвитием речи / Е. А. Николаева // Инновационные технологии в науке и образовании : сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конф., Пенза, 23 янв. 2017 г. / Под общ. ред. Г. Ю. Гуляева. – Пенза : Наука и Просвещение, 2017. – С. 250–252.

3. Ковригина, Л. В. Предупреждение предпосылок орфографических нарушений у детей с недоразвитием речи / Л. В. Ковригина // Вестник педагогических инноваций. – 2023. – № 1. – С. 78–84.

4. Куненкова, Н. В. Виды дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи / Н. В. Куненкова // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых : сб. материалов III Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Тула, 6 апр. 2023 г. ; науч. ред. С. Г. Лещенко. – Чебоксары : Среда, 2023. – С. 56–59.

5. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – М. : Просвещение, 1968. – 368 с.

УДК 376.37-053.2

ИЗУЧЕНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

Ю.Д. Таран
Северный (Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова (Архангельск)
Научный руководитель – З.М. Усова

Аннотация. В статье описаны компоненты фонематических процессов, их проявление у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием. Представлена диагностика обследования фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: фонематические процессы; фонетико-фонематическое недоразвитие; диагностический комплекс.

THE STUDY OF PHONEMIC PROCESSES IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH PHONETIC AND PHONEMIC UNDERDEVELOPMENT

J. Taran

Abstract. The article describes the components of phonemic processes, their manifestation in older preschool children with phonetic and phonemic underdevelopment. The article presents the diagnosis of phonemic processes in older preschool children.

Keywords: phonemic processes; children with phonetic and phonemic underdevelopment; diagnostic examination.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольгого образования сформулирована задача развития ребенка, которое осуществляется по пяти образовательным областям, одна из которых – это речевое развитие. Также создаются адаптированные образовательные программы дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР), где также одной из важных задач является речевое развитие.

На сегодняшний день педагоги и психологи образовательных организаций отмечают большое количество обращений родителей за логопедической помощью [9]. Наиболее частую группу риска составляют дети с фонетико-фонематическим недоразвитием, именно нарушение звукопроизношения напрямую зависит от фонематических процессов, и в настоящее время наблюдается рост числа детей с данным нарушением [6].

Фонетико-фонематическое недоразвитие включает в себя как нарушенное звукопроизношение, так и недостаточное развитие фонематических процессов, которые включают в себя фонематический слух, фонематическое восприятие,

фонематический анализ, фонематический синтез и фонематические представления [2].

Фонематические процессы формируются в определенной последовательности. Сначала фонематический слух, он является частью физиологического слуха. У ребенка фонематический слух начинает формироваться самостоятельно, еще до первых слов ребенка. Он не требует специального обучения. Главные характеристики фонематического слуха, это умение слышать, узнавать и различать неречевые звуки, и звуки родного языка, как в собственной, так и в чужой речи. Это считается базой, благодаря которой ребенок в дальнейшем может совершать более сложные операции, связанные с анализом слов.

Далее формируется фонематическое восприятие, для развития которого уже требуется специальное обучение. По мнению Д. Б. Эльконина, фонематическое восприятие включает в себя умение определять нужный звук в слове, а также его место, как в слове, так и в предложении [7].

Более сложными компонентами фонематических процессов являются фонематический анализ и синтез. В. К. Орфинская фонематический анализ делит на простые и сложные операции. Простые формы сопоставимы с характеристикой фонематического восприятия. К сложным формам фонематического анализа относится: определение последовательности звуков в слове, определение положения звука по отношению к другим звукам в слове и определение количества звуков в слове [8].

Фонематический синтез предполагает соединение звуков в один слог, а слоги в слова, благодаря мыслительным процессам и после ребенок должен узнать получившийся слог или фонему. По мнению Т. Г. Егорова: «процесс фонематического синтеза не только не уступает по трудности фонематическому анализу, но значительно сложнее анализа» [1, с.88].

Завершающим является сформированность фонематических представлений, где ребенок умеет самостоятельно находить слова и картинки с заданным звуком, а также может придумать слова с заданным звуком по представлению. Охарактеризовав все компоненты, можно сказать, что важно соблюдать последовательность в развитии фонематических процессов и создавать специальные условия для их усвоения.

Проявление фонематических процессов у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (далее – ФФН). ФФН – это нарушение формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми нарушениями вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. Одним из главных признаков определения фонематического недоразвития является недостаточная способность к анализу и синтезу речевых звуков, благодаря которым идет восприятие фонемного состава языка.

У детей с ФФН прослеживается зависимость между уровнем несформированности фонематического восприятия и количеством дефектных звуков. Получается, что чем больше нарушено звуков, тем ниже развито фонематическое восприятие. Недостаточный уровень сформированности фонематического слуха и фонематического восприятия у детей с ФФН

прослеживается следующим образом: ребенок не различает на слух фонемы как в собственной, так в чужой речи; затрудненность в анализе и синтезе звукового состава речи; нарушение звукопроизношения. У детей наблюдаются такие формы нарушения, как замены, например, шипящие на свистящие; парные, например «п–б»; сонорны, например, «р–л». Также смешение, ребенок может не дифференцировать звуки в речи, при том, что может знать и правильно выполнять нужный артикуляционный уклад. В одних случаях в словах звук произносится правильно, в других идет пропускание или смешение с другими звуками, близкие по артикуляции и звучанию. Все это говорит о неустойчивом произношении звука. Также смешения и замены могут наблюдаться внутри определенной фонетической группы. Например, внутри шипящих, сонороов.

Таким образом, можно сказать, что задержка в овладении фонематическими процессами ведет к неправильному произношению, невозможности на слух воспринимать и различать звуки, устанавливать звуко-слоговую структуру слова, прослеживаются замены, смешения звуков, страдает грамматический строй речи и главное, все это ведет к дислексии и дисграфии [10].

Для изучения фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием был произведен теоретический анализ авторских методик по выбранной тематике. Рассмотрены следующие авторы методик, это Н. И. Дьякова, О. Б. Иншакова, Е. М. Косина [9; 5; 3]. Для диагностики фонематических процессов необходимо изучение у детей всех пяти компонентов, поэтому нами был разработан диагностический комплекс на основе методик Н. И. Дьяковой, О. Б. Иншаковой, Е. М. Косиной.

Диагностический комплекс включает в себя серию заданий для обследования фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста. Диагностика включает в себя изучение следующих процессов:

1) фонематического слуха;
2) фонематического восприятия;
3) фонематического анализа;
4) фонематического синтеза;
5) фонематических представлений.

Каждый фонематический процесс включает в себя ряд заданий и оценивается по 3-х бальной системе.

Обследование фонематического слуха включает в себя задания на восприятие и дифференциации изолированных звуков, звуков в слогах и словах и произнесения звуков в слогах и словах. Также обследование дифференциации слов различающихся, одной фонемой (квазиомонимы) и обследование различения правильного и дефектно произнесенного слова.

Обследование фонематического восприятия и фонематического синтеза в диагностике включает в себя умение определять первый и последний звук в словах, определять звук в середине слова, определять количество звуков в слове, определять количество гласных и согласных звуков в словах, а также определять одинаковые звуки в двух названных словах.

Обследование фонематического синтеза предполагает определение способности у детей составлять слова из разного количества звуков, стоящих в правильном и не правильном порядке звуков.

Задания по обследованию фонематического представления дают возможность выявить способность у детей пользоваться умениями и навыками фонематического анализа.

Подведение итогов диагностики проводится по каждому ребенку отдельно путем сложения всех баллов и выявления уровня сформированности фонематических процессов у каждого ребенка. Определение уровня проходило по количественным показателям, где за каждый фонематический процесс выставляются определенные баллы, далее все баллы суммируются. Все задания оцениваются по 3-х бальной системе, где 3 балла – справился с заданием правильно; 2 балла – возникли затруднения с выполнением задания; 1 балл – с заданием не справился. Максимальный балл за выполнение всех заданий – 51 балл.

Нами выделены следующие уровни сформированности фонематических процессов: высокий уровень – ребенок самостоятельно справился с заданием и набрал в сумме 51–35 балл; средний уровень – ребенок справился с заданием, но с помощью учителя-логопеда и в сумме набрал 34–18 балл; низкий уровень – ребенок не выполнил задания, несмотря на помощь учителя-логопеда, отвечал не правильно, и в сумме набрал 17 балл.

Таким образом, мы рассмотрели фонематические процессы. Дети с ФФН имеют как нарушение восприятия, так и воспроизведения звуков. Данные нарушения связаны с фонематическими процессами. Необходимо формировать фонематические процессы, так как без них у детей появляется огромное количество нарушенных звуков, страдает лексико-грамматический строй речи и все это может привести к дислексии и дисграфии. Комплексная диагностика включает в себя ряд заданий по каждому фонематическому процессу. По 3-х бальной системе оценивается каждое задание, далее все баллы суммируются и выводится общее количество баллов по всем фонематическим процессам.

Список использованных источников

1. Гузенко, М. А Развитие фонематического анализа и синтеза у детей с ОВЗ в соответствии с ФГОС / М. А. Гузенко // Муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида, г. Ейск – Электрон. текстовые дананные. – URL: file:///C:/Users/Юля/Downloads/razvitie-fonematicheskogo-analiza-i-sinteza-u-detey-s-ovz-v-sootvetstvii-s-fgos.pdf (дата обращения: 01.02.2025).

2. Дарендорф, Е. В. Определение фонематических процессов у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / Е. В. Дарендорф // Ставропольский гос. пед. ун-т, филиал в г. Ессентуки. – С. 93–95. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-fonematicheskih-protsessov-u-detey-s-fonetiko-fonematicheskim-nedorazvitiem-rechi/viewer (дата обращения: 01.02.2025).

3. Дьякова, Н. И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников / Н. И. Дьякова. – М. : ТЦ Сфера, 2010. – 64 с.

4. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. – М. : ВЛАДОС, 2014. – 279 с.

5. Косинова, Е. Логопедические тесты на соответствие речевого развития вашего ребенка его возрасту / Е. Косинова. – М. : Лисс, 2006. – 61 с.

6. Медведева, Е. Ю. Исследование нарушений фонематической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста / Е. Ю. Медведева, А. К. Багаткова // Нижегород. гос. пед. ун-т им. Козьмы Минина. – URL: file:///C:/Users/Юля/Downloads/issledovanie-narusheniy-fonematicheskoy-storony-rechi-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta (дата обращения: 02.02.2025).

7. Мякишева, Л. В. Фонематические процессы как основа коммуникативной компетенции / Л. В. Мякишева, О. В. Полетаева // Центр патологии речи и нейрореабилитации ДЗМ. – С. 68–69. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fonematicheskie-protsessy-kak-osnova-kommunikativnoy-kompetentnosti/viewer (дата обращения: 01.02.2025).

8. Развитие фонематических функций, как необходимое условие для успешного обучения в школе. – URL: https://img.razvitum.ru/files/publications/ (дата обращения: 01.02.2025).

9. Резцова, Е. Ю. Современные представления о факторах риска в генезе речевых расстройств дошкольников / Е. Ю. Резцова, А. М. Черных // Курский гос. мед. ун-т – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-predstavleniya-o-faktorah-riska-v-geneze-rechevyh-rasstroystv-doshkolnikov/viewer (дата обращения: 01.02.2025).

10. Фомичева, М. Ф. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова [и др.] ; под ред. Т. В. Волосовец – М. : Академия, 2002. – 200 с.

УДК 376.4

КОМПЛЕКС ИГР НА РАЗВИТИЕ РАЗЛИЧНЫХ ЗАХВАТОВ У ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Д.С. Тарасевич
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Е.М. Ишмуратова, канд. пед. наук

Аннотация. В статье представлен комплекс игр, направленный на развитие различных захватов рук у детей с церебральным параличом. Описаны особенности двигательного развития детей с церебральным параличом.

Ключевые слова: детский церебральный паралич; развитие захватов рук; ладонный захват; захват щепотью; пинцетный захват.

COMPLEX OF GAMES FOR THE DEVELOPMENT OF VARIOUS GRIPS IN CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

D.Tarasevich

Abstract. The article presents a set of games aimed at the development of various hand grips in children with cerebral palsy. Features of motor development of children with cerebral palsy are described.

Keywords: cerebral palsy; development of hand grips; palm grip; pinch grip; tweezer grip.

У детей с церебральным параличом задержано и нарушено формирование всех двигательных функций: с опозданием формируются функции удержания головы, сидения, стояния, ходьбы, манипулятивной деятельности. Вследствие двигательных нарушений у детей с церебральным параличом локомоторные и статические функции не развиваются спонтанно, зачастую формируются искаженно. В свою очередь двигательные нарушения негативно влияют на развитие психических функций и речи [1].

Для формирования предметно-практической и познавательной деятельности ключевое значение имеет согласованность движений руки и глаза. Нормотипично развивающийся ребенок, двигая рукой в пределах поля зрения, изначально не обращает на нее внимания, а далее взгляд начинает следовать за рукой, затем ребенок уже осознанно направляет движения руки. У детей с ДЦП в результате поражения двигательной сферы, а также мышечного аппарата глаз, согласованные движения руки и глаза развиты недостаточно. В этом случае дети оказываются не в состоянии следить глазами за своими движениями, координировать взгляд и движение руки, что препятствует формированию навыков самообслуживания, развитию манипулятивной деятельности, конструирования и рисования,

а в дальнейшем тормозит формирование учебных навыков (чтения, письма, счета) и познавательной деятельности.

Двигательные нарушения, которые препятствуют формированию предметно-практической деятельности, затрудняют развитие самостоятельного передвижения и навыков самообслуживания, ставят ребенка практически в почти полную зависимость от окружающих. Это приводит к формированию у него пассивности, а также нарушает формирование мотивационной сферы.

Таким образом, двигательные расстройства у детей с церебральным параличом отрицательно влияют на весь ход их психического развития [2].

Для диагностики мануальных навыков детей с ДЦП разработана система MACS (Manual Abilities Classification System). Данная система предназначена для детей с ДЦП от 4 лет до 18 лет и направлена на диагностику сформированности навыков использования рук для совершения манипуляций с предметами в повседневной деятельности. Различия между уровнями основаны на способности ребенка удерживать и использовать предметы быта и игрушек, его потребности в помощи или адаптации предметного материала для выполнения определенных действий руками в повседневной жизни. Важно учитывать, что данная система не предназначена для классификации возможных вариантов развития навыков руки и в функционировании бимануальных действий, а также не объясняет причины, которые вызывают ограничения функций и не является классификацией ДЦП. Система включает в себя пять уровней [3, с.14]:

1) обращается с предметами полностью;
2) способен обращаться с большинством предметов, но с незначительным снижением качества и/или скорости;
3) испытывает некоторые сложности и нуждается в помощи в модифицировании действия или в подготовке к выполнению действия;
4) способен обращаться с ограниченным набором простых для манипуляции предметов в адаптированных условиях.

Мы использовали выше представленную классификацию для разработки вариантов игр и упражнений с предметами по развитию захватов и движений руки у детей с ДЦП. Ниже приводится комплекс игр, которые способствуют развитию ладонного захвата, захвата щепотью, пинцетного захвата. Игры на развитие ладонного захвата: «Спрячь колобка в ладошке!», «Улитки».

Для проведения игры «Спрячь колобка в ладошке!» необходимо следующее оборудование: желтый мяч диаметром 5 см, перчаточная кукла «Лиса». В ходе игры взрослый показывает ребенку мяч, прячет его в ладони и предлагает ребенку повторить: «К нам прибежал колобок, спрячь его в ладони». После педагог использует перчаточную куклу «Лиса» и предлагает ребенку спрятать колобка от лисы в ладони. Ребенок может прятать колобка обеими ладонями или одной. Изначально предлагаем прятать мяч в руке, которая имеет большую подвижность. При необходимости педагог может оказывать помощь рука в руке. Возможно использование мячей разной текстуры – резинового попрыгунчика, вязанного мяча типа «сокс», поролонового мяча, вылепленного из скульптурного пластилина шара и т.п.

В игре «Улитки» не требуется специальное оборудование: отсутствует. Педагог садится рядом с ребенком и показывает улитку (сжатый кулак на столе). «Улитка ползет по полянке. Сделай так же! Улитка ползет медленно-медленно!» Педагог и ребенок медленно передвигают кулак по столу. «Давай позовем улитку, чтобы она выглянула из своего домика! Улитка, улитка, высуни рожки, дам от хлеба крошки!» (После чего достаем из кулака указательный и средний палец). Эту игру можно использовать перед тем, как предлагать ребенку какие-либо предметы для ладонного захвата. Если ребенок не может сам зажать руку в кулак, то педагог помогает ребенку осуществить действие, также могут возникнуть проблемы при показе «рожек», в таком случае взрослый тоже оказывает физическую помощь, возможно использование резинок для волос, которые могут быть заранее одеты на «пальцы-рожки», чтобы ребенку было понятно, какие пальцы надо выпрямить.

Игры на развитие захвата щепотью: «Уточки», «Помоги собаке добраться в будку».

Для игры «Уточки» также не требуется оборудование. Педагог выполняет действия вместе с ребенком в соответствии с текстом стихотворения. «Идет утка по дорожке (руки сгибаются в локтях, пальцы собраны в щепоть и имитируют «клюв»); кря-кря-кря, кря-кря-кря! (пальцы имитируют открытый и закрытый «клюв»); утка по воде плывет, ловко лапками гребет! (ладони расслабляются, поочередные взмахи расслабленными ладонями вверх-вниз). Данная игра-упражнение позволяет сформировать переключение с одного положения кисти руки – расслабленной, на другое – пальцы щепотью.

В игре «Помоги собаке добраться в будку» необходимо следующее оборудование: лист формата А4 с изображением собаки в левом нижнем углу и изображением будки в правом верхнем углу, крупные мягкие цветные мелки, возможно использование гелиевых мелков.

В ходе игры педагог показывает ребенку «игровое поле» и предлагается мелком нарисовать собаке «дорогу» до будки. При необходимости можно наметить простым карандашом маршрут. Можно использовать приспособления для утолщения пишущего инструмента, специальные насадки, позволяющие удерживать захват.

Игры на развитие пинцетного захвата: «Сорока-белобока», «Пекарь».

Для игры «Сорока-белобока» необходимы: большая миска, 5 маленьких стаканчиков с изображением птенцов, 5 маленьких шариков (фасоль, камни). В ходе игры взрослый рассказывает потешку:

Сорока-белобока кашку варила, деток кормила (ребенок перемешивает пальцем шарики в миске);

Этому дала (ребенок двумя пальцами захватывает шарик, перекладывает его в 1 стаканчик);

Этому дала (ребенок двумя пальцами захватывает еще шарик и перекладывает его во 2 стаканчик);

Этому дала (ребенок захватывает двумя пальцами шарик из миски и перекладывает его в 3 стаканчик);

Этому дала (ребенок захватывает двумя пальцами шарик из миски и перекладывает его в 4 стаканчик).

А этому не дала (ребенок производит движение указательным пальцем влево-вправо перед птенцом на 5 стаканчике).

Ты дров не носил, печку не топил, тебе кашки не дадим!

В игре «Пекарь» необходимы воздушный пластилин (или соленое тесто), крупные кондитерские бусины, емкость для бусин. В ходе игры взрослый вместе с ребенком формируют из пластилина или теста шар, после чего ребенку предлагается украсить шар с помощью бусин. «Укрась наш кекс! Возьми одну бусину и укрась кекс». Ребенок захватывает бусины по показу педагога большим и указательным пальцами.

Подводя выводы, необходимо отметить, что развитие различных захватов рук имеет важное место не только в физическом, но и в комплексном развитии детей с церебральным параличом. Использование игрового метода способствует созданию позитивной атмосферы на занятиях и снятию психологического напряжения у ребенка.

Список использованных источников

1. Левченко, И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. – М. : Академия, 2001. – 192 с.

2. Руководство для специалистов «Ведение детей с детским церебральным параличом». – URL: https://perspektivy.ru/projects/soprovozhdenie-vypusknikov/delimsya-opytom/cp_ved.pdf (дата обращения: 24.02.2025)

3. Шипицына, Л. М. Детский церебральный паралич / Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. – СПб : Дидактика плюс, 2001. – 272 с.

УДК 376.1

ДИСТАНЦИОННАЯ РАБОТА ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В.А. Тимирясова
Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань)
Научный руководитель – А.И. Ахметзянова, канд. психол. наук, доцент

Аннотация. Статья посвящена исследованию актуальности дистанционной работы логопеда и родителей детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Представлены результаты проведения анкетирования. Проведенный эксперимент показал высокий уровень интереса родителей к участию в онлайн-консультациях, направленных на развитие речи у детей.

Ключевые слова: дистанционное взаимодействие; логопедическая работа; родители; дети дошкольного возраста; общее недоразвитие речи.

REMOTE WORK OF A SPEECH THERAPIST WITH PARENTS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

V. Timiryasova

Abstract. The article is devoted to the study of the relevance of remote work of a speech therapist and parents of preschool children with general speech underdevelopment. The results of the survey are presented. The experiment showed a high level of parental interest in participating in online consultations aimed at developing children's speech.

Keywords: remote interaction; speech therapy; parents; preschool children; general speech underdevelopment.

Общее недоразвитие речи (далее – ОНР) у детей дошкольного возраста является одним из наиболее встречающихся нарушений, с которыми логопед проводит коррекционную работу. Работа логопеда базируется на принципах комплексного подхода, включающее в себя взаимодействие с педагогами, воспитателями, психологами и медицинскими работниками. Однако, по утверждению О. А. Клаус, особое внимание в успехе коррекционного процесса уделяется работе логопеда с родителями детей с нарушением речевого развития. Поскольку именно они находятся в постоянном контакте с ребенком и могут закреплять полученные навыки [2].

Необходимо отметить, что прежде, чем родитель будет заниматься дома с ребенком, логопед должен провести просветительскую работу о значимости взаимодействия, об особенностях речевого развития, методиках работы, а также обучить их применению техник и упражнений, которые могут быть использованы

в семье. Существуют различные просветительские формы, как традиционные, так и инновационные. В современном веке, в эпоху цифровизации, дистанционные формы взаимодействия приобретают особую значимость. Так как благодаря независимости от временных и географических преград они обеспечивают непрерывность коррекционно-образовательного процесса и позволяют охватить большее число семей [5].

Анализ электронных ресурсов показывает, что на просторах сети-Интернет существует множество образовательных платформ для родителей по вопросам развития речи детей, однако, несмотря на их большое количество необходимо отметить, что многие платформы имеют закрытый доступ. Это натолкнуло нас на создание логопедических онлайн-консультаций для родителей детей дошкольного возраста с нарушениями речи [1].

С целью исследования заинтересованности родителей детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в создании логопедических онлайн-консультаций нами был проведен эксперимент.

Результат изучения психолого-педагогической литературы показал недостаточное количество диагностического материала для заинтересованности родителей в создании логопедических онлайн-консультаций в вопросах речевого развития ребенка. Этот факт стал стимулом для разработки новой анкеты, основанной на теоретических положениях В. И. Мякишевой [3] и И. Л. Пигулиной [4].

Экспериментальное изучение проводилось на базе МБДОУ Норминского детского сада комбинированного вида «Тургай» Балтасинского муниципального района, МБДОУ Черемшанского детского сада № 3, «Родничок», МБДОУ Ульяновского детского сада «Звездочка» и МБДОУ Староильмовского детского сада «Солнышко» Черемшанского муниципального района.

В исследовании приняли участие 107 родителей детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Обратимся к анализу результатов:

При ответе на первый вопрос, посвященному изучению важности участия родителей в развитии речи ребенка, 100 % родителей дали положительный ответ. Все 107 респондентов подтвердили значимость этой роли, что подчеркивает высокий уровень осознанности и ответственности родителей в данном вопросе.

Анализ результатов второго вопроса показывает, что все 107 участников исследования единогласно выразили потребность в получении информации о родительском сопровождении речевого развития детей. Этот факт подтверждает не только высокую степень осознанности родителей в отношении своей роли, но и их готовность получать дополнительные знания и поддержку для эффективного взаимодействия с детьми.

Результаты анализа третьего вопроса демонстрируют высокую степень удовлетворенности родителей онлайн-форматом получения информации от логопеда для речевого сопровождения детей. Показатель в 97,2 % является значительным и свидетельствует о том, что большинство родителей находят такой формат удобным и эффективным.

На четвертый вопрос 96,3 % родителей выбрали «Телеграм» как удобную платформу для онлайн-консультаций, тогда как 1,9 % предпочли «WhatsApp»,

а еще 1,9 % сочли онлайн-формат неудобным. В свою очередь, большой процент голосов подтверждает высокую популярность данного мессенджера среди пользователей, что связано удобностью его пользования.

Пятый вопрос выявил предпочтения родителей относительно содержания онлайн-консультаций. Большинство респондентов проявило интерес к проведению различных видов гимнастик: артикуляционной (81,3 %), дыхательной (75,7 %) и пальчиковой (72,9 %). Менее популярной оказалась тема расширения словарного запаса (24,3 %). Лишь один участник (0,9 %) указал, что ни одно из предложенных направлений его не интересует.

Результаты анкетирования показывают высокую заинтересованность родителей в участии в онлайн-консультациях, направленных на развитие речи у детей. Подавляющее большинство респондентов отметили удобство онлайн-формата. Результаты исследования позволяют сделать вывод о необходимости и востребованности дистанционной работы логопеда с родителями детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Список использованных источников

1. Густова, Е. А. Профессиональная деятельность логопеда с дошкольниками с нарушениями речи в эпоху цифровизации (теоретический обзор) / Е. А. Густова, А. Е. Онучина // Психология профессиональной деятельности: проблемы, современное состояние и перспективы развития : сб. материалов IV Всеросс. науч.-практ. конф., Мытищи, 10 марта 2024 г.. – М. : Московский гос. обл. ун-т, 2024. – С. 26–31.

2. Клаус, О. А. Роль семьи в преодолении нарушений слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи / О. А. Клаус // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф., Тула, 16–17 нояб. 2023 г. – Чебоксары : Среда, 2023. – С. 105–108.

3. Мякишева, В. И. Анкета по определению уровня педагогической осведомленности родителей в вопросах развития речи детей / В. И. Мякишева // Гуманитарные науки и образование. – 2023. – С. 2.

4. Пигулина, И. Л. Логопед и родители в условиях детского сада. Консультации. Анкетирование. Совместные развлечения / И. Л. Пигулина. – СПб : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2023. – 64 с.

5. Серебрякова, С. Н. Вовлечение родителей в единое коррекционно-образовательное пространство – как фактор эффективности работы с детьми с ОНР / С. Н. Серебрякова, О. В. Степанова // Развитие родительских компетенций : материалы 66 Всеросс. науч.-практ. конф. – М., 2023. – С. 195–198.

УДК 376.3

ОРГАНИЗАЦИЯ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

А.В. Тишкевич
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – М.В. Былино, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье представлена характеристика речевого общения учащихся с общим недоразвитием речи в рамках образовательного процесса. Коммуникация играет важнейшую роль в становлении личности детей младшего школьного возраста, однако у учащихся с общим недоразвитием речи имеются проблемы в речевом общении.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи; учащиеся; речевое общение.

ORGANIZATION OF SPEECH COMMUNICATION OF STUDENTS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS

A. Tishkevich

Abstract. The article presents the characteristics of speech communication of students with general speech underdevelopment within the framework of the educational process. Communication plays a crucial role in the formation of the personality of children of primary school age, but students with general speech underdevelopment have problems in verbal communication.

Keywords: general speech underdevelopment; students; verbal communication.

Коммуникация благоприятно влияет на становление личности каждого учащегося, так как она охватывает все сферы жизнедеятельности. Умение общаться с окружающими людьми положительно влияет на социализацию и на самооценку ребенка: правильное представление о себе, своих возможностях и полную уверенность в них. На протяжении всего периода обучения в начальной школе общение учащихся младшего школьного возраста изменяется по многим параметрам: содержание, потребность, мотивы и средства общения.

По мнению М. И. Лисиной [3], дети, которые психологически готовы к обучению в школе, сами хотят учиться, потому что у них присутствует потребность в общении. У них появляется познавательная потребность, которую невозможно удовлетворить в домашних условиях. С поступлением ребенка в школу увеличивается количество людей, с которым он может взаимодействовать, так как становится больше времени. Во время общения в рамках образовательного процесса начинают удовлетворяться вышеперечисленные потребности детей.

Черкасова Е. Л. отмечает, что на момент поступления ребенка в школу звуковая сторона его речи почти полностью сформирована [5]. В словаре появляется все больше новых слов, уровень умения грамматически правильно оформлять свое речевое высказывание повышается. При этом не у всех детей младшего школьного возраста процесс овладения речью происходит именно так, у детей могут наблюдаться различные нарушения, которые тормозят нормальный ход их развития.

Ребенку младшего школьного возраста, у которого имеется общее недоразвитие речи, коммуникация дается с трудом. На общение школьников с общим недоразвитием речи со сверстниками влияют следующие причины: фиксация внимания на собственном нарушении; речевой негативизм; чувство неполноценности; неумение правильно использовать вербальные и невербальные средства коммуникации и другие. Исходя из этого, можно сказать, что у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи возникают затруднения в общении со сверстниками, снижена самооценка, отмечается отставание в учебной деятельности, присутствует отказ от устного общения с окружающими [4].

В начале школьного обучения уровень развития лексико-грамматической стороны речи у учащихся с общим недоразвитием речи значительно отстает от нормы, имеются трудности в формировании собственных высказываний, нарушения связного и последовательного изложения собственной мысли. Эти особенности речи негативно влияют на образовательный процесс. У учащихся с общим недоразвитием речи коммуникативные умения почти не развиты, что сказывается на общении со сверстниками, отставании по учебным предметам. Дети данной категории отказываются от устного общения и изолируются от других, что приводит к заниженной самооценке. Наблюдаются трудности саморегуляции, познавательной деятельности [5].

В начальных классах исследователями было отмечено несколько общих закономерностей, характерных для данного этапа развития детей с общим недоразвитием речи: неумение обращаться с просьбой к учителю или сверстникам; отсутствие уточняющих вопросов по ходу объяснения материала или задания, если не брать в учет просьбу повторить задание целиком; лучшее усвоение материала в инструкциях, которые направлены на предметную деятельность, чем на познавательную; активная речь во время уроков, чаще всего, обращена к учителю; повторение ответов своих одноклассников, при этом нет разделения их ответов на «правильный» и «неправильный» [2].

Учащиеся с общим недоразвитием речи не умеют правильно строить свои речевые высказывания. Дети данной категории не комментируют свои действия, а делают все молча. Они избегают речевой коммуникации и редко обращаются к взрослым и сверстникам с вопросами. Если общение между ребенком с общим недоразвитием речи и сверстником или взрослым все же происходит, оно оказывается весьма недолгим и неполноценным [1; 6].

Причины этого следующие: учащиеся младшего школьного возраста достаточно быстро теряют интерес к заданной теме разговора, что чаще всего приводит к его прекращению; у учащихся ограниченный запас слов, который, в свою очередь, препятствует формированию полноценных речевых

высказываний; дети с общим недоразвитием речи не стараются разобраться в том, что им говорят, они понимают обращенную речь, но при этом не обращают внимание на детали, поэтому возникает неточное понимание контекста беседы, которое не способствует продолжению дальнейшего общения [4].

Филичева Т. Б. утверждает, что у детей с общим недоразвитием речи отмечаются трудности в полноценной коммуникативной деятельности, формировании саморегуляции и самоконтроля, имеются разнообразные недостатки познавательной деятельности, нарушения эмоционально-волевой сферы. Учащиеся с общим недоразвитием речи малоактивны, они не становятся инициаторами в общении. Организация собственного речевого поведения у детей с общим недоразвитием речи отрицательно сказывается на их общении с другими детьми [4].

Черкасова Е. Л. определяет, что у таких учащихся возникают трудности в понимании какого-либо материала, заданного на уроке, они, вместо того чтобы попросить объяснить его лучше или помочь в выполнении задания, просто сообщают о своей потребности, ожидая при этом от учителя или другого взрослого (например, родителя) соответствующей реакции. Обычно в такой ситуации дети с общим недоразвитием речи, обращаясь к педагогу, начинают свою «просьбу» со слов: «Мне нужно», «Я хочу», «У меня нет». Учащийся будет повторять до тех пор, пока на него не обратят внимание, т.е. отсутствие адреса и неточность формулировки высказывания возмещаются за счет многократного повторения [5].

Таким образом, речевое общение играет важнейшую роль в становлении личности каждого учащегося. Умение общаться не только помогает в развитии речевых навыков, но и удовлетворяет познавательные потребности ребенка.

Список использованных источников

1. Жукова, Н. С. Логопедия: преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : Изд-во АРД ЛТД, 2005. – 320 с.

2. Кошелева, Н. В. Развитие памяти и связной речи у школьников и взрослых с речевыми нарушениями речи: новые слова, словосочетания, фразы, рассказы, текст / Н. В. Кошелева, Е. Е. Каценбоген. – М. : Владос, 2015. – 95 с.

3. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2009. – Т. 2. – № 2. – С. 101–110.

4. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение : учеб.-метод. пособие / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М. : Гном-Пресс, 1999. – 80 с.

5. Черкасова, Е. Л. Выявление и преодоление вербально-коммуникативных нарушений у младших школьников с недоразвитием речи // Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция ; под ред. Г. В. Чиркиной, Л. Г. Соловьевой. – Архангельск : Поморский ун-т, 2009. – С. 214–270.

6. Черкасова, Е. Л. Речевая коммуникация детей младшего школьного возраста: изучение, диагностика, развитие / Е. Л. Черкасова. – М. : Нац-ый книжный центр, 2011. – 192 с.

УДК 376.37

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ В КОГНИТИВНОЙ СФЕРЕ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Е.В. Трохова
Московский университет имени С.Ю. Витте (Москва)
Научный руководитель – В.В. Семенова, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье представлено обоснование необходимости ранней помощи детям с задержкой речевого развития, приведены возможности нейропсихологической коррекции как метода для работы с нарушениями в когнитивной сфере у детей с задержкой речевого развития

Ключевые слова: нейропсихологическая коррекция; задержка речевого развития; когнитивная сфера; ранний возраст

THEORETICAL BASIS OF NEUROPSYCHOLOGICAL CORRECTION TO OVERCOME DISORDERS IN THE COGNITIVE SPHERE IN CHILDREN WITH SPEECH DELAY

E. Trokhova

Abstract. The article presents the rationale for the need for early assistance to children with delayed speech development, and presents the possibilities of neuropsychological correction as a method for working with cognitive impairments in children with delayed speech development.

Keywords: neuropsychological correction; delayed speech development; cognitive sphere; early age

В настоящее время растет число детей с различными речевыми нарушениями, также чаще встречаются коморбидные состояния при нарушении речевой функции, затрагивающие кроме речи нарушения в когнитивной сфере у детей.

Существующие в психологии, лингвистике и педагогике концепции нарушения речи не имеют целью раскрытия их мозговых механизмов (Т. Г. Визель).

Складывается ситуация, когда родитель, обеспокоенный отклонением развития речи ребенка от нормы в раннем возрасте (по Д. Б. Эльконину это возраст от одного до трех лет), обращается к врачу-неврологу, который в соответствии с принятой в России международной классификацией болезней отмечает задержку речевого развития.

Далее, или пропуская врача-невролога, родитель обращается к логопеду, который в свою очередь зачастую не берет ребенка раннего возраста в работу, выдает общие рекомендации по запуску речи дома. Как уже отмечалось ранее, эти

рекомендации не опираются на мозговой механизм нарушения речи у ребенка, и, следовательно, не учитывают его индивидуальные особенности развития, состояние когнитивной сферы.

Согласно исследованиям выдающегося советского психолога Л. С. Выготского о мышлении и речи, в возрасте ребенка до трех лет мышление определяет речь, а после трех лет – речь определяет мышление. Иными словами, если своевременно не решить проблему отсутствия речи у неговорящего ребенка, в дальнейшем это будет напрямую влиять на развитие мышления и может привести к задержке не только речевого, но психоречевого развития. Кроме того, Л. С. Выготский вводит понятие о сензитивном периоде развития – это период, наиболее чувствительный для определенного воздействия и специфической активности по возрасту, когда овладевание ребенком тем или иным навыком может пройти легче, чем в другом возрасте. Он отмечает, что в раннем возрасте дети особенно восприимчивы к обучению языку.

Отсюда следует вывод о необходимости своевременной, комплексной и качественной помощи детям с задержкой речевого развития в раннем возрасте, то есть в возрасте от одного года до трех лет, и проблема в дефиците такой помощи.

Детская нейропсихология, которая как наука зародилась в 70-ые годы XX века, изучая мозговую организацию высших психических функций (далее – ВПФ), расширяет спектр диагностики, позволяет понять для педагогических дисциплин мозговые механизмы нарушений развития у ребенка, а также анализирует структуру дефекта, выделяя первичные и вторичные симптомы, что в свою очередь дает возможность для компенсаторных перестроек и выбора наиболее подходящего коррекционного маршрута.

Благодаря исследованиям Л. С. Выготского определено, что до трех лет у ребенка двигательное (моторное) развитие определяет развитие его когнитивных и социальных навыков, а также неразрывно связано с развитием речи как ВПФ. По этой причине, основным направлением нейропсихологической коррекции для преодоления нарушений в когнитивной сфере у детей с задержкой речевого развития в раннем возрасте мы выделяем коррекционно-развивающие программы А. В. Семенович. Нейропсихологическая коррекция по А. В. Семенович основывается на методе замещающего онтогенеза и направлена на формирование базовых основ, которые выступают фундаментом для познавательных функций.

Основной компонент в программе – это методы моторной коррекции, в том числе телесно-ориентированные методы. Все они направлены на снятие мышечных напряжений и восстановление у ребенка связи с телом. Кроме того, в программе присутствует работа с когнитивной сферой, которая помогает преодолеть трудности в усвоении знаний и способствует качественному формированию ВПФ. Оба этих компонента интегрированы в единую систему с учетом их взаимодополняющего воздействия на ребенка.

Стоит отметить, что именно воздействие на сенсомоторный уровень с учетом общих закономерностей онтогенеза развития вызывает активизацию в развитии всех ВПФ, поэтому на начальном этапе коррекционной работы основной акцент ставится именно на двигательных методах.

Коррекционная модель А. В. Семенович учитывает классические концепции о гетерохронном, асинхронном и иерархическом характере онтогенеза человека, а также основные векторы формирования их мозговой организации. Она представляет собой трехуровневую систему, которая основана на учении А. Р. Лурия о трех функциональных блоках мозга. Рассмотрим эти уровни подробнее.

1 – Уровень непроизвольной саморегуляции, энергоснабжения и стато-кинетического баланса нейропсихосоматических процессов.

На данном этапе осуществляется первоначальное формирование и развитие саморегуляции у детей с применением ритмологических и ритуализированных методов воздействия. Ключевыми задачами являются выявление и устранение патологических, а также псевдокомпенсаторных механизмов, наряду с оптимизацией естественного и истинного компенсаторного потенциала непроизвольной саморегуляции. Основными методами в этом процессе выступают телесно-ориентированные, натуропатические, этологические и арт-терапевтические подходы. С точки зрения нейропсихологии, акцент ставится на эмоциональных, сенсомоторных, когнитивных и психосоматических аспектах и процессах, которые регулируются в свою очередь глубинными структурами мозга.

2 – Уровень операционального обеспечения взаимодействия с собой и внешним миром.

На данном этапе акцент делается на преодоление асинхронии и дизонтогенеза различных психологических факторов, особенно в области когнитивных навыков и автоматизмов. Основными задачами являются их коррекция и абилитация, а также создание условий для полноценного развития высших психических функций, таких как речь, память и мышление. В отличие от первого уровня, на втором уровне особое внимание уделяется методам когнитивной коррекции, разработанным в рамках нейропсихологии и дефектологии. Эти методы организованы таким образом, чтобы эффективно улучшить функциональные возможности подкорково-корковых взаимодействий, а также внутри- и межполушарных процессов у ребенка.

3 – Уровень произвольной саморегуляции, мышления и смыслообразующей функции психических процессов.

На этом уровне происходит коррекция и формирование синтетических, интегративных межфункциональных и надфункциональных взаимодействий. Закрепляются и стагнируются ранее усвоенные способы и алгоритмы применения обобщающей и регулирующей функций речи, а также интеллектуальных операций и произвольного внимания. Навыки произвольной саморегуляции в эмоциональной и когнитивной сферах подлежат автоматизации. Все ранее использованные методы (нейропсихологические, логопедические, психотерапевтические и другие) интегрируются и адаптируются в новую систему, которая подчиняется групповым правилам, ритуалам и канонам, что способствует расширению спектра «ролей». Коррекционные нейропсихологические подходы на этом уровне направлены на оптимизацию функционального состояния лобных долей мозга.

Программа нейропсихологической коррекции по А. В. Семенович предполагает, что методики всех трех уровней используются в работе одновременно, но их удельный вес внутри занятия будет варьироваться исходя из исходного состояния ребенка и динамики внутри коррекционного маршрута. Чем более выражен дефицит (несформированность), тем больше времени нужно уделить работе на первом уровне, с постепенным переходом к следующим. Также не рекомендуется длительное время фокусироваться только на одном уровне по причине того, что другие при этом будут обкрадываться.

Метод нейропсихологической коррекции по А. В. Семенович в его классической интерпретации применим в работе с детьми от четырех лет. Исключение составляют дети с повышенной эпиактивностью, при работе с такими детьми необходимо сопровождение врача-эпилептолога. Но стоит заметить, что многие разделы метода можно применять и для более раннего возраста. Это «упрощение» коррелирует с культурно-исторической теорией Л. С. Выготского и процессом интериоризации, закономерности которого находят свое отражение в варьировании заданий от простых к сложным по трем параметрам:

1) от совместного к самостоятельному выполнению действия;
2) от опосредованного внешними опорами действия к интериоризированному;
3) от развернутого поэлементного действия к свернутому.

Таким образом, нейропсихологическая коррекция становится применимой в преодолении нарушений в когнитивной сфере у детей раннего возраста с задержкой речевого развития. Примерная структура нейропсихологического занятия выглядит следующим образом: приветствие; разминка; блок упражнений сенсомоторного характера; блок упражнений на развитие когнитивной сферы; подвижная игра; прощание.

Список использованных источников

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : АСТ, 2022. – 576 с.
2. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза : учеб. пособие / А. В. Семенович. – М. : Генезис, 2023 – 474 с.

УДК 376

ГРАММАТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РУССКОГО ЯЗЫКА И ЕЕ УСВОЕНИЕ ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

К.Т. Уразгалиева
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (Волгоград)
Научный руководитель – А.Р. Калашникова, канд. филол. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматривается особенности усвоения грамматической системы русского языка детьми с общим недоразвитием речи. Нарушения компонентов грамматической системы и пути коррекции. Осуществляется анализ научных приемов и методик по изучению грамматических навыков русского языка.

Ключевые слова: грамматический строй речи; общее недоразвитие речи; морфологическая система.

GRAMMATICAL SYSTEM OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND ITS ACQUISITION BY CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

K. Urazgalieva

Abstract. This article examines the features of acquisition of the grammatical system of the Russian language by children with general speech underdevelopment. The analysis of scientific methods and techniques for studying the grammatical skills of the Russian language is carried out.

Keywords: grammatical structure of speech; general speech underdevelopment; morphological system.

В современном обществе общее недоразвитие речи рассматривается, как системное нарушение. Данное определение основано на анализе речевых нарушений речи, а также комплексного подхода к различным формам недоразвития речи у детей. При общем недоразвитии речи может встречаться такие нарушения, как: алалия, афазия, ринолалия и дизартрия наблюдается при обнаружении одновременно бедности словарного запаса, грамматического строя и фонетико-фонематического развития. При данном дефекте наблюдается нарушении всех компонентов речевой системы (звуковой стороны, фонематических процессов, лексики и грамматики) [1].

Цель статьи исследовать особенность усвоения грамматической системы русского языка у младших школьников с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивной школы.

Основные ошибки грамматической системы:

– неверное согласование численных с существительными;
– ошибки в использовании предлогов – пропуски, замены;
– ошибки в употреблении падежных форм множественного числа.

Также уделяется немало важное значение нарушениям морфологической системы языка у детей с общим недоразвитием речи. Это неправильное употребление [2]:

– окончаний имен существительных, местоимений, прилагательных; падежных и родовых окончаний количественных числительных;
– личных окончаний глаголов; окончаний глаголов в прошедшем времени; предложно-падежных конструкций.

У детей с общим недоразвитием речи наблюдается несформированность слоговой структуры слова. Данные нарушения рассматривается как, сокращение числа слогов. Школьник не может воспроизвести слово в его полном слоговом составе, остается 1 ударный слог, остальные выпадают [5].

Младшие школьники с общим недоразвитием речи при освоении грамматического строя речи сталкиваются со сложностями потому, что грамматические значения разнообразны, а грамматическая система основана на большом количестве языковых правил.

Формирование грамматики у детей с данным нарушением проявляется в более замедленном темпе в освоении систем языка, а также в отклонении общей картины речевого развития.

Нарушения грамматического строя речи при общем недоразвитии речи обусловлены несформированностью у детей морфологических и синтаксических обобщений, отсутствием тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование, выбор определенных языковых единиц и элементов из закрепленной в сознании ребенка парадигмы и их объединении в определенные синтагматические структуры [3].

Есть разные уровни речевого развития. Например:

– словарный запас у детей с общем недоразвитием речи 1 уровня резко ограничен, в основном включает отдельные звуковые комплексы, звукоподражания и некоторые обиходные слова, также страдаетсимпрессивная речь: дети не понимают значения многих слов и грамматических категорий [4];
– при III уровне речевого недоразвития дети используют развернутую фразовую речью, но в речи используют преимущественно простые предложения. Понимание речи практически в норме, сложности возникают с пониманием и усвоением сложных грамматических форм и логических связей. Объем словарного запаса у детей значительно увеличивается. Слоговая структура слов ухудшается только в непростых словах.

Дети с общем недоразвитии речи нуждаются в большом объеме помощи логопеда в рамках адаптированной основной общеобразовательной программы, направленной на развитие всех компонентов речи: лексического и грамматического строя речи, слоговой структуры слова, звукопроизношения и фонематического восприятия [3].

Содержание коррекционной работы в нее входит:

– расширение и уточнение пассивного и активного словаря;
– развитие импрессивной и экспрессивной речи в процессе восприятия;
– дифференцировки и правильного использования грамматических форм словоизменения и словообразования, различных типов синтаксических конструкций;
– формирование связной речи;
– коррекция фонетико-фонематической стороны речи.

Грамматические системы необходимо включить в непосредственное общение в новых ситуациях и в различных видах деятельности. Формирование грамматической правильности речи осуществляется на основе ранее изученного материала на тему лексики и фонетики. В данной работе используют упражнения на различение и сопоставление форм слов. Учат различать окончания существительных, глаголов, единственного и множественного числа, падежные изменения одного и того же слова [4].

Также, уделяют внимание верному употреблению существительных, образованных с помощью непродуктивных суффиксов, уменьшительно-ласкательных прилагательных при помощи суффикса (еньк/ий), относительных прилагательных от основ существительных при помощи суффикса (ов) (медовый, ореховый), суффиксе (яч/ч) с чередованием согласного.

Особую роль имеет усвоение родственных понятий (лес, лесник). Формируются сравнительные степени прилагательных и наречий (высокий, выше, самый высокий), учат созданию сложных слов (длинноухий, черноглазый).

При выполнении заданий дети с общим недоразвитием речи в отличие от сверстников с нормальным речевым развитием испытывают значительные трудности. Им не просто устанавливать отношения между объектами, не могут внести исправления в неправильные необратимые речевые конструкции.

В коррекционной работе необходимо уделять внимание развитию морфологической системы языка. Важно развивать не только синтаксис, но и лексику, фонематическое восприятие. Основной механизм морфологических аграмматизмов обусловлен сложностями выделения морфемы, соотнесения значения морфемы с ее звуковым образом. Нарушения синтаксической структуры предложения выражаются в пропуске членов предложения, неправильном порядке слов, отсутствии сложноподчиненных конструкций.

Чтобы был прогресс нужно заинтересовать ребенка. Для это необходимо включать различные приемы и методики: от дружеской беседы до ролевых игр. Задания должны постепенно усложнятся. Если материал был сложен для усвоения ученика, уделять больше внимания на данные задания, далее переходить к другим. Достигнутый результат не всегда будет держаться, необходимо его закреплять.

Результаты исследования. В данной статье мы рассмотрели различные нарушения компонентов грамматической системы русского языка, а также как преодолевать данные нарушения у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Практическая значимость результатов исследования. Данные нашего исследования могут использовать в своей работе различные специалисты, также данный материал полезен для проведения лекций у студентов. В заключении, можно сказать, что усвоение грамматической системы русского языка у детей с общим недоразвитием речи сложный процесс, требующий индивидуального похода для каждого ученика. Необходимо создать благоприятную атмосферу для школьников, чтобы им было комфортно и постепенно включать в коррекционную работу различные методы и приемы для усвоения грамматической системы русского языка, что позволит ученикам проще усваивать школьную программу и излагать свои мысли.

Список использованных источников

1. Эмирасанова, А. А. Особенности развития лексико-грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи / А. А. Эмирасанова, В. Э. Болдырева // Проблемы общественных наук в России и за рубежом: история и современность : сб. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. ; под ред. И. А. Загайнова, О. Г. Купцовой. – Йошкар-Ола, 2022. – С. 320–323.

2. Тенкачева, Т. Р. Особенности грамматического строя речи у различных категорий детей старшего дошкольного возраста / Т. Р. Тенкачева // Специальное образование. – 2014. – №. 1. – С. 66–78.

3. Глазунова, С. Н. Формирование грамматического строя речи у школьников с общим недоразвитием речи / С. Н. Глазунова, Л. В. Шадрина // Вопросы студенческой науки. – 2023. – №. 1. – С. 550–559.

4. Домашенко, Ю. В. Особенности коррекционной работы по преодолению нарушения лексико-грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи / Ю. В. Домашенко, В. Э. Болдырева // Вестник науки. – 2022. – Т. 1. – №. 5. – С. 18–24.

5. Ковригина, Л. В. Особенности формирования логико-грамматических структур высказывания у детей 7–8 лет с общим недоразвитием речи / Л. В. Ковригина. – URL: https://repo.nspu.ru/handle/nspu/1859 (дата обращения: 01.03.2025).

УДК 376.026-159.922.7

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Л.Ф. Фаттахова
Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань)
Научный руководитель – Э.А. Садретдинова, канд. психол. наук, доцент

Аннотация. В статье представлены направления работы по формированию эмоционально-волевой сферы у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, использованные методики, представлен анализ результатов диагностики.

Ключевые слова: эмоционально-волевая сфера; дети с задержкой психического развития; коррекционно-развивающая работа.

CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK ON THE FORMATION OF THE EMOTIONAL AND VOLITIONAL SPHERE IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

L. Fattahova

Abstract. The article presents the directions of work on the formation of the emotional-volitional sphere in preschool children with mental retardation, the methods used, and the analysis of diagnostic results.

Keywords: emotional and volitional sphere; children with mental retardation; correctional and developmental work.

Дети с задержкой психического развития характеризуются частой сменой настроения, утомляемостью, раздражительностью, а также низкой самооценкой. Наблюдаются трудности в контроле своих эмоций и распознавании эмоций других.

Выготский Л. С., изучая особенности эмоционально-чувственной сферы детей с задержкой психического развития, выделил следующие ее характеристики: недостаточная дифференцированность эмоциональных реакций; неадекватность и непропорциональность реакций на воздействия окружающей среды [1].

Никишина В. Б. выделяет такие нарушения в эмоционально-волевой сфере детей с задержкой психического развития, как незрелость эмоционально-волевой деятельности, инфантилизм, нескоординированность эмоциональных процессов [4].

Коррекционно-развивающая работа направлена на преодоление выше указанных трудностей и помощь гармоничному развитию личности ребенка.

Развитию эмоционально-волевой сферы способствуют игры (сюжетно-ролевые, подвижные), упражнения, элементы психогимнастики, сказкотерапия и музыкотерапия. Использование мимической гимнастики способствует развитию

собственных эмоций, посредством тренировки мимических мышц укрепляет общую мускулатуру лица. Например, упражнение «Отражение» [5].

Особое внимание уделяется развитию эмпатии – способности понимать и сопереживать чувствам других. Например, упражнение «Угадай эмоцию по мимике», «Нарисуй свою эмоцию».

Музыкотерапия играет неотъемлемую роль в развитии эмоций, так как она помогает в развитии эмоциональной отзывчивости и снимает напряжение. В музыке дети проявляют себя и в движениях, которая позволяет расслабиться детям после максимальной активности, усиливают самоконтроль.

Использование сказкотерапии, а именно игры-драматизации, способствуют коммуникации между детьми и педагогами; дают возможность прожить роль того или иного персонажа, изображая поступки и характеры, и выражает свое собственное отношение к добру и злу [3].

Работа по развитию волевой сферы направлена на формирование самоконтроля, настойчивости и саморегуляции. Важно поощрять ребенка независимо от результата и постепенно увеличивать сложность занятий. Например, упражнение «Собери пазл». Упражнение «Что я умею делать лучше всего» направлено на формирование восприятия своих способностей и позволяет оценить свои возможности.

Проводилось исследование эмоционально-волевой сферы у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в детском саду. Участвовало 24 ребенка (12 – контрольная группа и 12 – экспериментальная группа). Для исследования использовалась методика «Эмоциональная идентификация» (Е. И. Изотова), направленная на идентификацию эмоций и восприятие экспрессивных признаков [2]. В качестве стимульного материала использовались схематические изображения эмоций различной модальности. Детям необходимо определить какие эмоции изображены на стимульном материале. В процессе выполнения фиксировались попытки ребенка, оказание помощи и обоснование. Интерпретация: таблица дифференциации результатов с учетом типа помощи. По мере выполнения задания проставляются баллы по показателям:

- восприятие экспрессии;
- понимание эмоции;
- структура эмоциональных представлений;
- уровень произвольного выражения эмоций.

В результате дети ни из одной групп не показали высокий уровень, в контрольной группе средний уровень показали 16,7 %, в экспериментальной группе – 25,0 %, что свидетельствует о том, что дети часто ошибались и только с помощью взрослых определяли эмоции различной модальности. Низкий уровень показали в экспериментальной группе 75,0 %, в контрольной группе – 83,3%; дети не могли правильно определить эмоции даже с помощью взрослых.

Таким образом, необходимо провести коррекционно-развивающую работу по формированию эмоционально-волевой сферы у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, используя в работе комплексный подход,

учитывающий индивидуальные особенности ребенка. Использовать в работе также арт-терапию, которая помогает выразить собственные эмоции ребенка и помогает понять его внутренний мир. Важно помнить, что коррекционно-развивающая работа – это длительный и системный процесс, требующий последовательности, терпения и индивидуального подхода.

Список использованных источников

1. Выготский, Л. С. Учение об эмоциях / Л. С. Выготский // ЁЁ Медиа. – 2024. – Т. 1000. – 160 с.
2. Изотова, Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М. : Академия, 2004. – 288 с.
3. Набойкина, Е. Л. Сказки и игры с «особым» ребенком / Е. Л. Набойкина. – СПб. : Речь, 2022. – 144 с.
4. Никишина, В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития : пособие для психологов и педагогов / В. Б. Никишина. – М. : Владос, 2003. – 128 с.
5. Ульенкова, У. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии / У. В. Ульенкова, О. В. Лебедева. – М. : Академия, 2022. – 176 с.

УДК 371

КОРРЕКЦИЯ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ВТОРОКЛАССНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ГРАФИЧЕСКИХ СХЕМ

М.Д. Фролова
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (Волгоград)
Научный руководитель – В.В. Семенова, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматриваются особенности нарушения письма у второклассников с аграмматической дисграфией, а также вопрос влияния на логопедическую работу графических схем в коррекции аграмматической дисграфии у второклассников.

Ключевые слова: аграмматическая дисграфия; графические схемы; коррекция; нарушение; письменная речь.

CORRECTION OF AGRAMMATIC DYSGRAPHY IN SECOND GRADERS THROUGH GRAPHIC SCHEMES

M. Frolova

Abstract. The article discusses the peculiarities of writing disorders in second graders with agrammatic dysgraphy, as well as the issue of the influence of graphic schemes on speech therapy in correcting agrammatic dysgraphy in second graders.

Keywords: agrammatic dysgraphy; graphic schemes; correction; violation; written speech.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования отводится особое место области письменного речевого развития, следуя программе начальной школы дети должны усваивать с каждым годом все больше информации. У школьников должно сформироваться к концу обучения позитивное отношение к школе и вообще к учебному процессу, но без развитой письменной речи ребенок не сможет нормально воспринимать ту информацию, которую недопонимал до этого. Кроме того, с развитием письменной речи у детей в первую очередь растет любовь к родному языку и литературе. Владение письменной речью способствует повышению самооценки ребенка, меняет отношение к окружающему миру в лучшую сторону, так как мозг начинает воспринимать информацию и анализировать ее в более быстром темпе, что проявляется в любознательности школьника. Также формируется ответственность, трудолюбие и другие личностные качества.

Выготский Л. С. считал, что умственное развитие детей зависит в первую очередь от развитой письменной речи, так как это способствует формированию процесса познания окружающего реального мира. Данное мнение сложилось

и в наше время, современные ученые говорят о том, что грамотная письменная речь заставляет человека не просто выражать свои мысли, но и соблюдать правила правописания, а именно орфографию и пунктуацию. Это позволяет развивать не только речевые умения, но и познавательно-коммуникативные качества. Вместе с правильным формированием письма воспитывается и дисциплина человека, которая нормализует поведение и позволяет человеку влиться в коллектив без особых затруднений [2].

Изучением особенностей детей с нарушением письма занимались такие ученые как: Т. В. Ахутина, Л. С. Выготский, А. Н. Гвоздев, А. Н. Корнева, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, З. А. Репина, И. Н. Садовникова, Т. А. Фотекова и др. Авторы подчеркивали значимость изучения проблемы в ее сочетании с логопедическими, психическими и педагогическими аспектами исследования.

Аграмматическая дисграфия проявляется у детей с недостаточно развитым лексико-грамматическим строем речи и неправильным обобщением морфологических и синтаксических правил [1].

Лалаева Р. И. рекомендует проводить коррекционную работу по коррекции аграмматической дисграфии в 3 этапа [5]:

Первый этап подразумевает работу над связностью высказывания, закреплением более продуктивных словообразовательных моделей, формированием наиболее продуктивных и простых по семантике форм.

На втором этап предполагается работа по усвоению языковых средств межфразовой связи, работа над словообразованием менее продуктивных моделей, формированию наиболее сложных и менее продуктивных форм словоизменения.

На заключительном третьем этапе проводится работа по овладению более сложных видов средств межфразовой связи, уточнению значений и звучаний непродуктивных словообразовательных моделей, закреплению более сложных по семантике и внешнему оформлению менее продуктивных форм словоизменения.

Для включения в эти этапы применение графических схем, стоит учесть, что графические схемы используются для отображения внешнего вида и структуры объектов с помощью условных знаков.

Понятие «графическая схема» по Пиаже означает некую познавательную структуру, относящуюся к классу сходных действий, которая имеет определенную последовательность и образующих прочное взаимосвязанное целое, в котором составляющие его акты поведения тесно взаимодействуют друг с другом. Данный термин более узок, чем понятие «структура»; Пиаже говорит о том, что схема связана не с конкретными стадиями развития интеллекта, а пронизывает все стадии, начиная от сенсомоторного интеллекта младенца до формально-операционных систем мышления подростка. Понятие о схеме охватывается общим характером познавательных структур в любой стадии развития, которые связаны с учетом функций ассимиляции и аккомодации в познании. Функции ассимиляции и аккомодации предполагают у познающего субъекта некоторое квазипостоянство организации. Именно эта организация (структура, далее – группировка, группа)

и ассимилирует («вбирает в себя») новые объекты познания и действия, аккомодируясь (приспосабливаясь) к их специфике. Схема создается и преобразуется в результате функционирования интеллекта. Ее можно образно рассматривать как «структурный осадок», возникающий в ходе повторных актов ассимиляции.

Графические схемы представляют тему наглядно и понятно, что позволяет обеспечить повышение мотивации у учеников, прочность восприятия, запоминания и переработки информации.

Чтение графических схем начинается с ознакомления с их ключевыми элементами и символами. Каждый элемент на схеме имеет свой значок и определенное назначение. Поэтому, чтобы правильно интерпретировать схему, нужно сначала узнать, что означают эти символы [4].

Существует множество различных типов схем, каждая из которых обладает своими уникальными символами и обозначениями. Для прочтения схемы, нужно не только понять значения символов, но также уметь определить их связи друг с другом.

Основная задача во время устранения аграмматической дисграфии отводится развитию у ребенка морфологических и синтаксических обобщений, представлений о морфологических элементах слова и о структуре предложения. Основная направленность работы: уточнить структуру предложения, развить функции словоизменения и словообразования, работать с морфологическим анализом по составу слова и однокоренных слов.

Научные исследования показывают, что развитие у ребенка морфологических и синтаксических обобщений, представлений о морфологических элементах слова и о структуре предложения идет эффективнее с помощью наглядных моделей выделения и обозначения отношений, которые доступны детям младшего школьного возраста (Леон Лоренсо, Л. М. Хализева и др.). Благодаря использованию заместителей и наглядных моделей развиваются умственные способности школьников.

Список использованных источников

1. Безруких, М. М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь / М. М. Безруких. – М. : Директ-Медиа, 2009. – 464 с.

2. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение,1960. – 500 с.

3. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. – М. : Нац-ый книжный центр, 2015. – 320 с.

4. Керн, С. А. Эффективные методы коррекции дисграфии у учащихся младшего школьного возраста / С. А. Керн // Научный журнал. – 2017. – № 10. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnye-metody-korrektsii-disgrafii-uuchaschihsya-mladshego-shkolnogo-vozrasta (дата обращения: 10.02.2025).

5. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учеб.-метод. пособие / А. Н. Корнев. – СПб. : МиМ, 2003. – 330 с.

6. Лалаева, Р. И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей / Р. И. Лалаева // Изучение нарушений письма и чтения : материалы I Междунар. конф. Рос. ассоц. дислексии / Моск. социал.-гуманит. ин-т. – М., 2004. – С. 132–140.

7. Мазанова, Е. В. Коррекция аграмматической дисграфии / Е. В. Мазанова. – М. : ГНОМ и Д, 2006. – 136 с.

8. Семенова, В. В. Диагностика актуального уровня образа мира у дошкольников с общим недоразвитием речи / В. В. Семенова, Т. А. Бондаренко // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. Педагогические науки. Филологические науки. – 2022. – № 4. – С. 111–115.

УДК 376.356

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Д.П. Харитонова
Московский педагогический государственный университет (Москва)
Научный руководитель – Е.С. Маслова, канд. пед. наук

Аннотация. В статье рассматриваются особенности эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха. Представлен анализ теоретических исследований по проблеме эмоционального развития детей с нарушенным слухом. Рассмотрена арт-терапия в качестве эффективного метода психокоррекции эмоциональной сферы детей с нарушениями слуха.

Ключевые слова: эмоциональная сфера; дети с нарушением слуха; дошкольный возраст; арт-терапия.

FEATURES OF THE EMOTIONAL SPHERE OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

D. Kharitonova

Abstract. The article examines the features of the emotional sphere of senior preschool children with hearing impairment. An analysis of theoretical studies on the problem of emotional development of children with hearing impairment is presented. Art therapy is considered as an effective method of psychocorrection of the emotional sphere of children with hearing impairment.

Keywords: emotional sphere; children with hearing impairment; preschool age; art therapy.

Развитие эмоциональной сферы является одной из ключевых характеристик развития детей, рассматриваемой в психолого-педагогических исследованиях. Учёные, рассматривающие проблему нарушений эмоциональной сферы, акцентируют внимание на различных аспектах эмоционального развития, включая формирование саморегуляции эмоций, способность распознавать и выражать свои чувства, а также развитие социальных навыков и умений в сфере эмоциональной коммуникации.

Эмоции – состояния, связанные с оценкой значимости для индивида действующих на него факторов и выражаемые прежде всего в форме непосредственных переживаний удовлетворения или неудовлетворения его актуальных потребностей. Эмоциональное развитие – способность адекватного эмоционального отклика на явления действительности; предполагает также умение управлять спонтанными эмоциональными побуждениями и реакциями, эмоционально-психологическими состояниями.

Эмоциональное развитие является многогранным процессом, включающим в себя следующие направления: расширение репертуара аффектов; изменение значения активаторов конкретных эмоций; развитие способности к использованию эмоциональной экспрессии в качестве средства общения; улучшение эмоциональной саморегуляции; изменение способов реагирования на те или иные эмоции; формирование адекватной и дифференцированной эмоциональной экспрессии; улучшение распознавания эмоций других людей по выражению лица; усложнение знаний об эмоциях и расширение словаря эмоций [2].

Вопрос формирования эмоциональной сферы у детей с нарушениями развития представляет собой важную проблему, поскольку любое нарушение связано с изменениями в эмоциональном состоянии ребенка. Вопросами развития эмоциональной сферы детей с нарушениями слуха занимались такие исследователи, как Т. Г. Богданова, Е. Г. Речицкая и др. Одной из наиболее актуальных задач в данной области является изучение негативных эмоциональных состояний, которые оказывают отрицательное влияние на личностное развитие детей.

В интеллектуальном, речевом и личностном развитии слух играет важную роль. Ребенок с сохранным слухом воспринимает речь взрослых, подражает ей и самостоятельно осваивает навыки говорения. Слушая высказывания взрослых, он знакомится с окружающим миром, развивает сложное понимание реальности и усваивает значения множества слов. Нарушения слуха ведут к недостаточному восприятию речи, тем самым приводя к нарушению словесного общения, в следствии чего у детей возникают проблемы в усвоении социального опыта. В дальнейшем отставание в развитии речи приводит к тому, что у детей с нарушениями слуха появляются трудности в осознании чужих и собственных эмоций, их оттенков.

Формирование личности и социализация ребенка представляют собой сложный педагогический процесс, в центре которого находится всестороннее и гармоничное развитие ребенка, а также развитие его эмоциональной сферы. Усвоение социального опыта детьми с недостатками слуха значительно затрудняется, так как общение с миром слышащих у них ограничено по причине недостаточно развитой речи. В то время как слышащие дети усваивают широкий объем знаний интуитивно, глухие же и слабослышащие дети вынуждены прилагать дополнительные усилия и проходить специализированное обучение для достижения тех же результатов [5].

Богданова Т. Г. выделила значение социальной обстановки для детей с нарушениями слуха. Личность ребенка складывается в процессе усвоения социального опыта и взаимодействия с окружающими – как с взрослыми, так и со сверстниками. Задержка в эмоциональном развитии связана, конечно же, с дефицитом общения, что, как уже было ранее упомянуто, является следствием замедления развития речи. Поэтому важно находить способы организации контакта ребенка с окружающими, в первую очередь с родителями, которые могут стать источником позитивных эмоций для ребенка с нарушением слуха. Способность распознавать эмоции окружающих свидетельствует о степени эмоционального

развития ребенка и его осознании как собственных, так и чужих эмоциональных состояний. Важно для понимания эмоций другого человека учитывать его внешние проявления, такие как выражения лица, жесты, пантомимика, голосовые реакции и интонация речи, что детям с нарушенной слуховой функцией даётся с трудом [1].

Эмоциональная сфера детей с нарушением слуха часто неоднородна: дошкольники с такими особенностями испытывают затруднения в распознавании и различении чувств других людей, а также в анализе их причин. Кроме того, у таких детей наблюдается недостаточное развитие механизмов саморегуляции, что мешает им управлять своими эмоциями. Сложности в передаче своих желаний и эмоций в общении с другими людьми также могут вызвать нарушения в социальных отношениях и привести к повышенной раздражительности, агрессии и невротическим реакциям. Крайне важно обучать дошкольников оцениванию собственного и чужого мнения, отношений, поступков, сравнивать разные жизненные ситуации с позиции интенсивности переживаемых чувств, что в свою очередь будет способствует расширению их представлений об эмоциональной жизни [4].

Эмоциональное развитие дошкольников с нарушениями слуха подчиняется тем же основным принципам формирования чувств и эмоций, что и у их нормально развивающихся сверстников. В течение всего периода дошкольного возраста в развитии эмоциональной сферы заметны изменения, поскольку дети начинают осваивать множество понятий, связанных с эмоциями и чувствами. Они начинают лучше распознавать эмоциональные проявления по словесным описаниям и внешнему выражению, а также правильно определять причины, вызывающие эти эмоции.

За последние десять лет в нашей стране наблюдается активное развитие и внедрение новых форм психокоррекции. Арт-терапия, как метод, привлекает значительное внимание как специалистов, так и потенциальных клиентов. Этот подход способствует раскрытию творческого потенциала личности, активации ее скрытых энергетических ресурсов, что, в результате, помогает находить наиболее эффективные пути решения индивидуальных проблем.

В современном понимании арт-терапия охватывает все виды искусства. Этот подход предоставляет возможность экспериментировать с эмоциями, исследовать их и выражать на символическом уровне. Арт-терапия представляет собой метод, направленный на развитие и трансформацию как сознательных, так и бессознательных аспектов психики личности через различные формы и виды искусства.

Задачи арт-терапии – акцентировать внимание клиента на его ощущениях и чувствах; создать оптимальные для клиента условия, способствующие наиболее четкой вербализации и проработке тех мыслей и чувств, которые он привык подавлять; помочь клиенту найти социально приемлемый выход как позитивным, так и негативным чувствам [3].

Арт-терапия представляет собой эффективный и бережный метод психокоррекции, особенно ценный в работе с детьми дошкольного возраста, имеющими нарушения слуха. Для них возможности вербальной коммуникации,

как уже упоминалось выше, могут быть ограничены, что затрудняет выражение и осознание своих чувств и переживаний. В этом контексте, арт-терапия становится «мостом», позволяющим выразить внутренний мир через невербальные каналы, такие как рисование, лепка, аппликация, и другие виды творчества.

В педагогической арт-терапии активируются способности к самоисцелению психики, что способствует выявлению и восстановлению внутренних ресурсов. В процессе творчества становятся видимыми многочисленные проблемы, которые ранее оставались скрытыми или трудно поддавались вербализации, что имеет особую значимость при работе с детьми с нарушением слуха. Ребенок получает шанс исследовать свой внутренний мир, свои чувства и эмоции, а также развивать новые возможности и условия для развития личностного потенциала, креативных способностей. Это приносит ему радость творчества и ощущение гармонии.

Список использованных источников

1. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология / Т. Г. Богданова. – М. : Академия, 2002. – 203 с.
2. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб : Питер, 2001 – 752 с.
3. Киселева, М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе / М. В. Киселева. – СПб : Речь, 2007. – 336.
4. Никулина, И. В. Эмоциональный интеллект: инструменты развития : учеб. пособие / И. В. Никулина. – Самара : Самарский ун-т, 2022. – 82 с.
5. Речицкая, Е. Г. Развитие эмоциональной сферы детей с нарушенным и сохраненным слухом : метод. пособие / Е. Г. Речицкая, Т. Ю. Кулигина. – М. : Книголюб, 2006. – 207 с.

УДК 376. 37-032

РИСКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

А.В. Хорошавина
Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань)
Научный руководитель – А.И. Ахметзяянова, канд. психол. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматриваются основные факторы риска возникновения речевых нарушений у детей раннего возраста, причины возникновения нарушений речи вследствие биологических (эндогенных) и социальных (экзогенных) нарушений, а также профилактические рекомендации по предотвращению речевых нарушений у детей раннего возраста.

Ключевые слова: риски возникновения; речевые нарушения; ранний возраст; профилактика возникновения.

RISKS OF OCCURRENCE OF SPEECH DISORDERS IN YOUNG CHILDREN

A. Khoroshavina

Abstract. The article discusses the main risk factors for speech disorders in young children, the causes of speech disorders due to biological (endogenous) and social (exogenous) disorders, as well as preventive recommendations for the prevention of speech disorders in young children.

Keywords: risks of occurrence; speech disorders; early age; prevention of occurrence.

Речевые нарушения у детей являются актуальной проблемой в логопедии, в особенности остро стоит вопрос возникновения речевых нарушений у детей раннего возраста. Ранний возраст – это критический период для формирования речи и всех психический функций ребенка, так как именно в этот период закладываются основы коммуникативных навыков, благодаря которым в дальнейшем определяется способность к социальной адаптации и к успешному обучению ребенка.

К факторам, способствующим возникновению речевых нарушений у детей, относят неблагоприятные условия развития ребенка эндогенного (внутреннего) и экзогенного (внешнего) характера, а также условия окружающей среды. К эндогенным факторам возникновения речевых нарушений относят биологические и органические причины, а к экзогенным – социально-психологические причины. Эндогенные причины возникновения речевых нарушений, являющиеся биологическими, могут возникнуть в любой из периодов развития ребенка. Перинатальная или внутриутробная патология во время беременности возникает в результате воздействия вредных факторов в период

внутриутробного развития плода. Натальная патология возникает при повреждениях и осложнениях при родах. Постнатальная патология является следствием воздействия различных неблагоприятных факторов после рождения [1].

К перинатальной патологии относят такие патологии беременности как: токсикозы беременных, инфекционные и эндокринные заболевания матери, физические и/или психические травмы, несовместимость крови матери и ребенка по резус-фактору, генетически передающиеся заболевания, неблагоприятный гинекологический анамнез. Также нарушения внутриутробного развития плода могут возникнуть в связи с употреблением лекарственных препаратов, психотропных препаратов, ионизирующей радиацией, алкоголизмом и курением во время беременности. К натальным патологиям относят акушерские патологии: узкий таз, преждевременное отхождение вод, затяжные или стремительные роды, неправильное предлежание плода, обвитие пуповины, а также внутричерепная родовая травма и асфиксия. К постнатальной патологии относят различные заболевания в первые годы жизни: частые инфекционно-вирусные заболевания, менинго-энцефалиты, ранние желудочно-кишечные расстройства, а также черепно-мозговые травмы ребенка [1].

Экзогенные причины возникновения речевых нарушений возникают вторично, уже после рождения и начального развития ребенка. К экзогенным факторам относят социально-психологические причины: неправильное речевое окружение, недостаток речевого общения с близкими людьми, гиперопека или игнорирование потребностей ребенка, невнимание к речи ребенка, педагогическая запущенность, двуязычие в семье (билингвизм), неправильное взаимоотношение в семье, неправильные подходы к методам воспитания ребенка, жестокое обращение с ребенком. К условиям окружающей среды, как к фактору возникновения нарушения можно отнести: материальное и психологическое неблагополучие семьи, низкий уровень организации условий и их соблюдение по отношению к здоровью ребенка, социальная депривация, отсутствие безопасной предметно-пространственной среды [1].

Для предупреждения речевых нарушений у детей раннего возраста необходимо придерживаться профилактический действий: тщательно следить за здоровьем матери во время беременности и в первое время после, обеспечить безопасную физическую и психологическую среду как для матери, так и для ребенка, создать благоприятную речевую и социальную среду для ребенка, при первых признаках задержки речи обращаться к специалистам. Риски возникновения речевых нарушений у детей раннего возраста многообразны и зависят от сочетания биологических и социальных факторов. Однако своевременное выявление проблем и грамотная коррекция позволяют минимизировать негативные последствия и помочь ребенку успешно развиваться. Родителям и педагогам важно быть внимательными к речевому развитию ребенка и создавать условия, способствующие его гармоничному формированию.

Список использованных источников

1. Абдулманапова, З. М. Причины речевых нарушений / З. М. Абдулманапова, П. В. Валиева // Актуальные исследования. – 2020. – № 23. – С 58–60.

УДК616.899-085.831

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОТОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ЛИЦАМИ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО ЦЕНТРА СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ

Е.С. Худякова
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Е.А. Лемех, доктор пед. наук, доцент

Аннотация. В статье представлены основания использования фототерапии, а также описан опыт использования фототерапевтических техник для работы с лицами с умеренной и тяжёлой интеллектуальной недостаточностью в условиях территориального центра социального обслуживания населения.

Ключевые слова: фототерапия; лица с интеллектуальной недостаточностью; территориальный центр социального обслуживания населения.

EXPERIENCE OF USING PHOTOTHERAPY IN WORKING WITH PERSONS WITH MODERATE AND SEVERE INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF THE TERRITORIAL SOCIAL SERVICE CENTER

E. Khudyakova

Abstract. The article presents the reasons for the use of phototherapy, and describes the experience of using phototherapeutic techniques for working with persons with moderate and severe intellectual disabilities in the conditions of a territorial center for social services for the population.

Keywords: phototherapy; persons with intellectual disabilities; territorial center for social services.

Сегодня арт-терапия находит все большее применение в работе с людьми с интеллектуальными нарушениями. Среди различных категорий лиц, нуждающихся в психологической помощи, особое место занимают лица с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, которые еще сравнительно недавно не включались в специально организованную образовательно-развивающую среду. Одним из современных и эффективных методов арт-терапии является фототерапия.

Фототерапия – это набор взаимосвязанных психотерапевтических техник с использованием во время терапевтической сессии фотографий, вызывающих эмоциональный отклик. Она позволяет решать самые разные задачи [1]. Ее символическое предположение о реальности, помогает людям демонстрировать

свое внутреннее состояние, проектировать свои переживания и выражать это путем творчества.

Художественная деятельность обеспечивает сенсорное развитие, способность различать цвет, форму, подводит к более глубокому восприятию богатства красок, линий и их сочетаний, что уже немало, однако главное, на наш взгляд, это то, что фототерапия стала способом социальной адаптации. Она особенно важна для людей с особенностями психофизического развития, которые в силу своего состояния социально дезадаптированы, ограничены в социальных контактах. Творческий опыт, осознание себя, развитие новых навыков и умений, позволяют этим людям более активно и самостоятельно участвовать в жизни общества, расширяют диапазон их социального выбора. Развитие творческого потенциала человека способствует его возможностям принимать решения, более успешно строить свою жизнь.

В отделении социальной реабилитации, абилитации инвалидов Поставского государственного территориального центра социального обслуживания населения фототерапия практикуется с 2024 года, используется в нескольких направлениях работы. С одной стороны, как психологическая коррекция, а с другой, как способ социальной адаптации.

В своей работе мы используем следующие основные техники фототерапии [2].

1. «Автопортрет» – создание, рассматривание портретов самого себя, а также анализ чувств, мыслей, ощущений, возникающих от этого процесса.
2. «Прошлое, настоящее, будущее» – техника, основанная на анализе изменений, происходящих с человеком и его жизнью во времени.
3. «Личное портфолио» – отбор нескольких приятных человеку собственных фотографий (автопортретов или снимков, сделанных другими людьми) и создание на их основе презентации, фильма или книги.
4. «Спонтанная фотография» – фотографирование при отсутствии контроля со стороны разума и воли (в качестве объекта съемки могут выступать люди, природа, архитектура – все, что угодно).
5. «Фотодневник» – создание дневников или альбомов, иллюстрированных фотографиями, рисунками и прочими продуктами творчества.
6. «В главных ролях...» – создание экспериментальных фотографий, на которых человек пробует примерить на себя разные образы, стили – те, на которые в обычной жизни, возможно, и не решился бы.
7. «Семейный альбом» – рассматривание фотографий в семейных фотоальбомах, анализ чувств и эмоций от просмотра. Создание собственных семейных альбомов.
8. «Коллаж» – создание тематических коллажей из фотографий.
9. «Мой жизненный путь» – описание своей биографии с помощью фотоснимков.
10. «Фотопроекции» – анализ чувств, эмоций, образов, мыслей, возникающих от просмотра или создания конкретной фотографии.

Эти и другие фототерапевтические техники адаптируются под интеллектуальные возможности людей, посещающих отделение. Несомненно,

каждая из них требует организации со стороны психолога в учреждении социальной реабилитации, помощи родителей и опекунов лиц с интеллектуальной недостаточностью и других заинтересованных лиц, например, волонтеров. Психолог должен организовать комфортную среду для проведения занятий, подбирать упражнения, которые были бы под силу посещающим и не давали разочаровываться в результате. Родители и опекуны должны мотивировать, поощрять интерес к фотографии: показывать домашние семейные фотоархивы, говорить о людях, запечатленных на фотографиях, рассказывать кто их сделал и при каких обстоятельствах, задавать наводящие вопросы. Заинтересованные лица, волонтеры могут давать возможность ребятам участвовать в жизни общества: быть моделями для фото экспериментов или помогать с реквизитом, помогать организовывать выставки и привлекать внимание к людям с интеллектуальной недостаточностью и демонстрировать их сильные стороны, не акцентируя внимания на особенности. Часто отделения социальной реабилитации могут приглашать на эту роль школьников города или специалистов, например, фотографов или работников смежных областей.

На протяжении года двадцать три посещающих с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью выполняют различные фототерапевтические упражнения, которые используются для развития когнитивных функций, некоторые из них получили большой эмоциональный отклик.

Например, упражнение «Домик», направленное на развитие памяти. Данное упражнение представляет собой картинку домика, состоящего из трех геометрических фигур основных цветов – красного треугольника, желтого квадрата и синего круга, которые расположили в кабинете, в котором они проводят больше всего времени, на пять дней. После выходных ребят попросили нарисовать эти геометрические фигуры, не убирая их из кабинета. На следующий день – уже без визуальной подсказки. Из двадцати трех посещающих сделать это самостоятельно смогли шесть человек. Заданием со звездочкой стало продолжение упражнения уже с фотоаппаратом. Фигуры, которые они нарисовали, нужно было найти в предметах, окружающих их, в отделении. Кто-то делал это с опорой на свой рисунок, а кто-то и без него. Последним этапом упражнения стало совместное обсуждение получившихся фотографий. При повторении упражнения через 2 месяца с заданием смогли справиться еще трое посещающих. Стоит отметить, что выполнившие задание ребята старались помогать тем, кто не справился с заданием самостоятельно.

Память – сложный процесс запоминания, сохранения, узнавания, воспроизведения и забывания. При нарушениях памяти процессы научения, приобретения и использования новых знаний, формирования умения и навыков затруднены или невозможны. Поэтому для поддержания имеющегося уровня и развития памяти, необходимы систематические занятия, а не только однократные на определенном отрезке времени.

Так же, одним из любимых упражнений стало «Это то, что я люблю» выполняемое в технике коллажирования, направленное на развитие воображения. Заключается оно в следующем: каждому посещающему дается белый лист формата

А4, на котором изображена таблица из пяти ячеек, в которые нужно вклеить фотографии того, что нравится человеку больше всего. Сверху над таблицей оставляется свободное место для фотографии самого посещающего и его имени. В проведении занятия нам помогали школьники-волонтеры. Они помогали вырезать части фотографий, а также задавали наводящие вопросы: что изображено на этой фотографии, почему она тебе нравится? Результаты получились очень разные. Кто-то вклеивал только фото еды, кто-то – только животных. Были коллажи, в которых было больше пяти фотографий, они были вклеены на границах таблицы. В конце занятия ребята совместно обсуждали получившиеся результаты и фотографировали свои коллажи на память, чтобы через какое-то время, повторив упражнение, сравнить.

У людей с интеллектуальной недостаточностью воображение отличается фрагментарностью, неточностью и схематичностью. Так как их жизненный опыт скуден, а мыслительные процессы несовершенны, то формирование воображения идет на неблагоприятной основе, однако с помощью психолога и волонтеров, у ребят получается выполнять это задание и это приносит им удовольствие.

Фототерапевтические упражнения положительно влияют на людей с интеллектуальной недостаточностью, а их современность привлекает заинтересованных лиц, которые помогают посещающим отделения адаптироваться в обществе.

Список использованных источников

1. Вайзер, Дж. Техники фототерапии: использование интеракций с фотографиями для улучшения жизни людей / Дж. Вайзер. – Москва, 2009. – 64 с.
2. Копытин, А. И. Тренинг по фототерапии / А. И. Копытин. – СПб. : Речь, 2003. – 10 с.

УДК 376

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Т.А. Цымбалова
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (Волгоград)
Научный руководитель – А.Р. Калашникова, канд. филол. наук, доцент

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности формирования навыка чтения у первоклассников с общим недоразвитием речи. Описаны особенности освоения навыка чтения детьми с общим недоразвитием речи. Отмечено, что освоение навыка чтения зависит от индивидуальных особенностей и потребностей ребёнка.

Ключевые слова: навык чтения; дети с общим недоразвитием речи; навык чтения у первоклассников

FORMATION OF READING SKILLS IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

T. Tsymbalova

Abstract. This article examines the features of the development of reading skills in first-graders with general speech underdevelopment. The features of mastering reading skills by children with general speech underdevelopment are described. It is noted that the development of reading skills depends on the individual characteristics and requirements of the child.

Keywords: reading skills; children with general speech underdevelopment; reading skills in first-graders

Формирование и развитие навыка чтения у первоклассников с общим недоразвитием речи до сих пор является актуальной проблемой в логопедической практике. Дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности в формировании навыка чтения, что значительно затрудняет их обучение и включение в учебный процесс. Формирование навыка чтения у первоклассников с общим недоразвитием речи требует индивидуального и комплексного подхода. В процессе работы необходимо использовать разнообразные методы и приемы, такие как игровые ситуации, интерактивные упражнения.

Целью данной статьи является описание особенностей формирования навыка чтения у первоклассников с общим недоразвитием речи.

Как умственное, так и психическое развитие напрямую зависит от того, насколько школьник владеет навыками письма и чтения. Поэтому проблема

нарушения чтения и письма является актуальной и важной, так как чтение и письмо служат в дальнейшем источниками информации.

Психологами и педагогами было установлено, что дети, имеющие к концу первого класса беглое чтение, успевают по всем учебным предметам, в то время как у детей, у которых скорость чтения ниже нормы, могут быть отстающими по школьной программе. У неуспевающих учащихся может формироваться неприязнь к чтению, что влечет за собой еще большее количество негативных последствий. В таком случае детям с общим недоразвитием речи становится трудно овладевать школьной программой, особенно русским языком, чтение становится техническим, без понимания прочитанного. Необходимость обучению чтения возникает раньше, чем ребенок идет в первый класс. Этот процесс происходит в несколько стадий: сначала старшие дошкольники учатся читать по слогам небольшие слова. Далее маленькие слова они читают полностью, но сложные и длинные слова все еще по слогам. После они начинают уверенно и слитно читать большое количество слов, при этом все равно остаются слова, которые читаются по слогам. И в конце обучения старшие дошкольники овладевают синтетическим способом чтения, т.е. чтение целыми словами [5].

При этом, в навыке чтения выделяют 2 стороны: техническую и смысловую. Техническая сторона включает в себя темп, правильность и способ чтения. Смысловая-выразительность и понимание прочитанного.

Выделяют также несколько причин, которые оказывают негативное воздействие на овладение навыков [10].

1. У школьников может быть не развита / плохо развита функция самоконтроля. Они не могут соотносить свой результат с образцом, не умеют вычленять допущенные ошибки.

2. Плохая концентрация. Ребенок должен уметь фокусировать зрение именно на читаемой строчке, не отвлекаться на посторонние звуки, а также запоминать и понимать прочитанное.

3. Навык чтения напрямую зависит от знания алфавита, если ребенок его не знает, то он не сможет научиться чтению.

Поэтому, работа по формированию чтения у первоклассников должна быть организована в несколько этапов.

1. В начале своей работы мы проводим диагностику, обращаем внимание на трудности ребенка при дифференцировке звуков, слогов, слов. Если они есть – работаем сначала над дифференциацией. После работает со словами и слогами по подобию.

2. Далее начинаем читать слоговую цепочку, заканчивающуюся целым словом. После этого работаем со словами, в которых отличается одна–две буквы или их порядок. В дальнейшем работаем со словами, у которых отличается одна из морфем, и слова, у которых одинаковая приставка, но разный корень. Обязательно при работе с такими словами необходимо обращать внимание ребенка на разницу в таких словах, их разное значение. Это нужно для того, чтобы ребенок мог правильно употреблять значение того или иного слова.

3. После этого мы можем учить ребенка читать сложные слова по слогам, составлять ряд из сложных слов и читать их в разном порядке. Слова, вызывающие у ребенка особые трудности могут быть записаны для более быстрого усвоения.

4. Закончив предыдущий этап, мы можем переходить к чтению рассказа. Необходимо напоминать, чтобы ребенок не торопился, читал спокойно, с выражением, понимал смысл прочитанного. Можно давать классу рассказ и читать по цепочке, это позволит работать над концентрацией внимания и улучшит навык чтения у детей. Также подойдут задания: а) с опорой на иллюстрации («Рассмотрите рисунок. Подберите к нему строчки из рассказа»); б) по вопросу учителя («Как выглядит лес осенью?» Найдите и прочитайте этот отрывок); в) с опорой на конкретное задание («Прочитайте последние строчки сказки и постарайтесь запомнить их») [9].

Таким образом, можно сделать вывод, что для полноценного развития навыка чтения и для преодоления трудностей в его формировании у школьников с общим недоразвитием речи, необходимо постоянно проводить работу. Перечисленные упражнения по овладению навыками сознательного, выразительного, беглого и правильного чтения, проводимые последовательно и постоянно, оказывают положительное влияние на развитие внимания и зрительной памяти детей с нарушением речи, формируют и поддерживают положительную мотивацию к чтению.

Список использованных источников

1. Дябина, Т. А. Изучение состояния слоговой структуры слова у первоклассников с общим недоразвитием речи / Т. А. Дябина // Интегративные тенденции в медицине и образовании. – 2014. – Т. 1. – С. 112–117.

2. Карачевцева, И. Н. Формирование смыслового компонента читательской деятельности младших школьников с общим недоразвитием речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Ирина Николаевна Карачевцева ; Ин-т коррекц. педагогики. – Москва, 2012. – 26 с.

3. Козьяков, Р. В. Коррекция дислексии у детей младшего школьного возраста / Р. В. Козьяков, С. Г. Лещенко, О. А. Евстафьева. – М : Директ-Медиа, 2023. – 100 с.

4. Король, К. В. Значение звукобуквенного анализа и синтеза на занятиях по обучению грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи / К. В. Король // Молодой ученый. – 2021. – № 10. – С. 197–198.

5. Коротаева, Я. Л. Овладение процессом чтения учащимися первых классов с общим недоразвитием речи / Я. Л. Коротаева, Т. Г. Хатнюкова-Шишкова // Филологический журнал. – 2020. – № 24. – С. 78–83.

6. Российская, Е. Н. Особенности усвоения слоговой структуры слова у первоклассников с общим недоразвитием речи / Е. Н. Российская, Т. А. Дябина // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2015. – № 4 – 6. – С. 89–92.

7. Чернова, Е. И. Изучение состояния навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи / Е. И. Чернова // Научные революции как ключевой

фактор развития науки и техники : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф., Киров, 27 окт. 2020 г. – Уфа : Омега сайнс, 2020. – С. 158–160.

8. Шичанина, О. В. Условия успешной подготовки к школе детей с речевыми нарушениями / О. В. Шичанина // Конференциум АСОУ : сб. науч. тр. и материалов науч.-практ. конф. – 2015. – № 1. – С. 2241–2245.

9. Шаромова, В. С. Формирование навыка чтения у детей с общим недоразвитием речи / В. С. Шаромова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 4-2. – С. 83–87.

10. Моисеева, Т. В. Предупреждение нарушений письма и чтения на начальном этапе их формирования у учащихся младших классов / Т. В. Моисеева // Школьный логопед. – 2012. – №1. – С. 6–11.

УДК 376

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ЗВОНКИХ И ГЛУХИХ СОГЛАСНЫХ НА ПИСЬМЕ

У.О. Ченцова
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (Волгоград)
Научный руководитель – А.Р. Калашникова, канд. фил. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматриваются основы обучения навыку дифференциация младшими школьниками с общим недоразвитием речи звонких и глухих согласных на письме. Проводится анализ научных подходов к данной проблеме, представленных известными исследователями в области логопедии. Описываются методики известных специалистов для преодоления данной проблемы.

Ключевые слова: письмо; младшие школьники с общим недоразвитием речи.

DIFFERENTIATION BY JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH OF VOICED AND VOICE CONSONANTS IN WRITTEN

U. Chentsova

Abstract. the article discusses the basics of teaching the skill of differentiation to primary schoolchildren with general speech underdevelopment of voiced and voiceless consonants in writing. An analysis of scientific approaches to this problem, presented by well-known researchers in the field of speech therapy, is carried out. Methods of well-known specialists for overcoming this problem are described.

Keywords: letter; younger schoolchildren with general speech underdevelopment.

Дифференциация младшими школьниками с общим недоразвитием речи звонких и глухих согласных на письме является актуальной проблемой в логопедии, так как нарушения письма у таких детей становятся серьезным препятствием для усвоения школьной программы. Большинство детей младшего школьного возраста испытывают значительные трудности в овладении навыком грамотной письменной речи, что приводит к появлению специфических ошибок как на письме, так и в процессе чтения. Становится очевидной необходимость особого внимания к этой стороне образовательного процесса, так как устранение этих трудностей может существенно повлиять на успешность учащихся в будущем.

Письмо – это способ выражения мыслей и идей с помощью графических символов. В начальной школе оно играет ключевую роль в развитии у детей навыков

чтения и письма, которые считаются основополагающими для их образовательного процесса и будущего общения.

Вопросы, связанные с симптомами, механизмами дисграфии, структурой этого речевого нарушения, а также методами и подходами к коррекции различных видов дисграфии, заслуживают внимания и обсуждаются такими исследователями, как Т. П. Бессонова, Е. Н. Ефименкова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, Л. Г. Парамонова, И. Н. Садовникова и другие.

Цветкова Л. С. сформулировала необходимые психологические условия, которые играют важную роль для формирования навыков письма и, в частности, дифференциация младшими школьниками с общим недоразвитием речи звонких и глухих согласных на письме [5]. Особенно явно их важность проявляется в случаях различных патологий: если какая-либо из предпосылок не была должным образом сформирована, навыки письма могут не достигнуть необходимого уровня.

С позиции А. Н. Леонтьева, письмо, как вид деятельности, включает три основные операции [3].

1. Символическое обозначение. Представляет буквенное представление фонем, основанное на способности к символизации, включая изобразительную деятельность и освоение знаковых систем.

2. Моделирование звуковой структуры слово через буквы. На начальном этапе обучения письму происходит фонологическое структурирование, где фонемы преобразуются в буквенную последовательность с одновременным фонематическим анализом.

3. Графо-моторные навыки. Это завершающий этап письма, влияющий на каллиграфию и общий процесс написания.

Советский психолог А. Р. Лурия акцентировал внимание на психомоторных аспектах письма. Он полагал, что процесс письма включает следующие операции: замысел, звуковой анализ слова, преобразование звуковых вариантов в фонемы, преобразование фонем в зрительно-графическую схему, а также воспроизведение зрительного образа буквы движениями руки, то есть преобразование оптических знаков в необходимые графические конструкции [4].

Корнев А. Н. отмечает, что письменная речь – это особый вид языковой деятельности, требующий психологической и сенсомоторной подготовки. Владение навыком письма связано с графо-моторной деятельностью и включает несколько блоков: символизации, графического моделирования фонематической структуры и моторной реализации [2].

Специфические ошибки письма у младших школьников с общим недоразвитием речи имеют более глубокие причины, связанные с несформированностью фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи. Недостаточно развитый фонематический слух не позволяет учащимся различать фонемы родного языка, а задержка в развитии лексико-грамматической стороны может способствовать появлению аграмматизма.

Стоит обратить внимание на то, что формирование речи напрямую зависит от степени формирования фонематического слуха и восприятия. Термин «фонематический слух» ввел Л. С. Выготский, он включил в него три речевые

операции: способность слышать, содержит ли слово данный звук или нет, способность различать слова, которые включают в себя одни и те же фонемы, расположенные в разном порядке и способность различать звуки близкие по звучанию, но разные по значению слова [1].

Недостаточно сформированный фонематический слух приводит к тому, что учащиеся не могут различать фонемы родного языка. Это, в свою очередь, проявляется в смешении и замене букв на письме, например, вместо слова «белка» они могут написать «пелка», а вместо «сладкий» – «слаткий», или вместо «фрукты» – «врукты» и т.п., а также у таких учащихся возникают трудности с правильным применением некоторых грамматических правил. В результате учащиеся не чувствуют ударных гласных, из-за чего затрудняются или ошибаются в выборе проверочного слова на оглушение согласных.

Задержка в развитии лексико-грамматической стороны речи может привести к появлению аграмматизма. На письме это проявляется в неправильном согласовании разных частей речи, что затрудняет понимание текста и делает его менее понятным. Например, учащиеся могут неправильно использовать формы слов или нарушать логические связи между предложениями.

Дифференциация глухих и звонких согласных является важным аспектом обучения правильным навыкам письма, особенно у младших школьников с речевыми нарушениями. Звонкие и глухие согласные различаются по своему звучанию, что требует от учащихся способности четко воспринимать эти различия как на слух, так и на письме. Трудности с определением и написанием парных согласных могут привести к орфографическим ошибкам, что в свою очередь, создает дополнительные препятствия для усвоения орфографии.

Помимо замены букв и слогов при письме у детей с данным видом нарушений возникают проблемы и с почерком. Он неразборчив, неровен и не аккуратен. Дети с дисграфией склонны писать медленнее и с сильным, непостоянным нажимом. Нельзя сказать, что ребенок не прилагает усилий при письме, наоборот, он делает это с усердием, но это не приносит никаких результатов. Дети испытывают беспокойство, тревогу из-за ошибок, медлительности, замечаний учителя. В общении со сверстниками они замкнуты, застенчивы, не могут грамотно построить фразу, предпочитают молчать или отвечать односложно и не могут полностью адаптироваться к группе детей.

Исследование проводилось по следующим методикам.

1. Методика диагностики речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов Т. А. Фотековой и Т. В. Ахутиной позволяет выявить и дифференцировать речевые нарушения у школьников, определить их нейропсихологические основы. Состоит из двух разделов: первый направлен на исследование особенностей устной речи, второй – на проверку письменной речи.

2. Методика диагностики глухих и звонких согласных Р. И. Лалаевой, Л. В. Бенедиктовой. Определяет уровень навыка дифференциации глухих и звонких согласных.

3. Методика «Диктант» определяет уровень дифференциации глухих и звонких согласных. Данная методика основывается на том, что учащиеся под диктовку записывают текст.

При первичной обработке производится суммирование баллов за каждую пробу, группу заданий, серию, блоки и методику в целом. По результатам обработки протоколов обследования вычерчивается индивидуальный профиль для каждого ребенка. На нем наглядно видно, какие компоненты речевой системы относительно сохранны и какие страдают в большей степени и над которыми проводится коррекционная работа. После коррекционной работы проводится повторная диагностика и сравниваются результаты первичной и повторной диагностик.

Таким образом, можно сделать вывод, что для полноценного развития навыка дифференциация младшими школьниками с общим недоразвитием речи звонких и глухих согласных на письме, необходимо проводить коррекционную работу, которая должна включать в себя разнообразные техники и подходы, направленные на развитие фонематического восприятия, что позволит детям лучше различать звуки. Благодаря хорошо развитой письменной речи у детей, они смогут правильно и четко выражать свои мысли на письме. Успешное овладение письменной речью открывает перед школьниками новые возможности для общения, самовыражения и учебного процесса в целом.

Список использованных источников

1. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 2003. – 654 с.

2. Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей / А. Н. Корнев. – СПб : Гиппократ, 1995. – 220 с.

3. Леонтьев, А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1969. – 307 с.

4. Лурия, А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования / А. Р. Лурия. – М : Академия, 2002. – 347 с.

5. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – М. : Юрист, 2005. – 256 с.

УДК 376.42

АДАПТАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ПО ОБСЛЕДОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

А.А. Черепова
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Д.Н. Забелич, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. Статья посвящена вопросам адаптации дидактического инструментария по обследованию коммуникативных умений у дошкольников с интеллектуальной недостаточность. В статье рассматриваются преимущества методики «Картинки» (по Е. О. Смирновой) и варианты ее адаптации.

Ключевые слова: адаптация; коммуникативные умения; легкая интеллектуальная недостаточность; дошкольники.

ADAPTATION OF DIDACTIC TOOLS FOR THE EXAMINATION OF COMMUNICATION SKILLS IN OLDER PRESCHOOLERS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY

H. Cherapava

Abstract. The article is devoted to the adaptation of didactic tools for the examination of communication skills in preschoolers with intellectual disabilities. The article discusses the advantages of the "Pictures" technique (according to E. O. Smirnova) and its adaptation options.

Keywords: adaptation; communication skills; mild intellectual disability; preschoolers.

Коммуникация – это целенаправленный процесс обмена информацией с помощью вербальных и/или невербальных средств общения [2]. При помощи коммуникации люди взаимодействуют ежедневно. Старшие дошкольники, воспитывающиеся в специальных учреждениях дошкольного образования, получают помощь в овладении коммуникативными умениями. В связи с возрастными особенностями, проявляющимися при переходе на уровень общего среднего образования, коммуникативные умения становятся основой для закладывания новых общеучебных умений и помогают адаптироваться учащимся в новой образовательной среде.

Важно, чтобы перед переходом на следующий уровень образования у старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью была сформирована готовность к школе и ее важная составляющая – достаточный

уровень коммуникативных умений. Диагностика уровня сформированности коммуникативных умений является важной составляющей диагностики готовности ребенка с интеллектуальной недостаточностью к школьному обучению.

Были разработаны методики для выявления уровня коммуникативного развития нормально развивающихся детей [1; 4]. Данная проблема ограничивает педагогов в подборе адекватного дидактического инструментария для обследования коммуникативной сферы старших дошкольников с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Методика обследования коммуникативных универсальных учебных действий «Картинки» Е. О. Смирновой направлена на выявление сформированности коммуникативных компетенций у дошкольников в общении со сверстниками [3]. Преимущества данной методики заключаются в использовании иллюстративного материала с изображением знакомых конфликтных ситуаций для дошкольников, в каждой из которых есть обиженный персонаж. Ребенок должен понять, что происходит на иллюстрации и предположить, что бы он делал в данной ситуации. В наглядном инструментарии методики имеются два набора по пять изображений для девочек и для мальчиков, что для дошкольников с интеллектуальной недостаточностью может иметь важное значение при закреплении половой идентификации. Но без адаптации применение данной методики в процессе обследования коммуникативных умений детей дошкольного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью будет затруднено или невозможно.

Мы предлагаем адаптировать данную методику с учетом особых образовательных потребностей и особенностей формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Во-первых, можно сократить количество предъявляемых изображений. В силу сложности самого задания (понять и рассказать, что происходит на изображении; поставить себя на место персонажа и рассказать о своих действиях в ситуации), ребенок с интеллектуальной недостаточностью быстро устанет и прекратит выполнять задание. Три разных по содержанию ситуаций нам представляется достаточным для понимания уровня сформированности коммуникации у дошкольника.

Во-вторых, модификации должна подвергнуться инструкция к заданию. Предъявление инструкции должно быть кратким и понятным ребенку: «Что изображено на картинке?». Если ребенок отвечает, что только «Дети», «Мальчики» и т.д., то ребенку можно предложить помощь и задать вопросы. Второй вопрос: «Что ты будешь делать, если ты будешь на месте обиженного мальчика/девочки?» При этом педагог может акцентировать внимание дошкольника на данного персонажа с помощью указательного жеста.

В-третьих, изменение критериев оценки результатов. В авторской методике предоставлены следующие критерии оценки: 0 баллов – констатирующий ответ («Дети», «Мальчики» и т.д.), 1 балл – уход от ситуации, 2 балла – агрессивный выход, 3 балла – вербально-оценочное решение, 4 балла – конструктивное решение. Большей части детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью

будут недоступными как вербально-оценочное, так и конструктивное решение. Из-за этого необходимо расширить критерии для оценки ответов обучающихся. Например, 0 баллов – констатирующий ответ, при использовании наводящих вопросов свой ответ не меняет; 1 балл – с помощью наводящих вопросов поменял свой ответ, но на второй вопрос отвечает «не знаю»; 2 балла – отвечает с помощью или без на первый вопрос, на второй вопрос дает неадекватный (агрессивный) ответ; 3 балла – отвечает с помощью или без на первый вопрос, но во втором вопросе прослеживается тенденция к побегу от ситуации («Уйду», «Расскажу маме», «Обижусь»); 4 балла – отвечает самостоятельно на первый вопрос, на второй вопрос высказывает свои идеи по решению проблемы как вербально-оценочного, так и конструктивного характера.

В-четвертых, изменение структуры протокола. При адаптации структуры и содержания методики протокол тоже будет видоизменяться. В протокол необходимо ввести примечание для записи не только ответов дошкольников, но и фиксацию их реакций на предъявляемые иллюстрации, вопросы, а также принятие помощи педагога.

Адаптирование диагностических методик помогает расширить диагностический инструментарий педагогов, обследующих дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, и, в совокупности с результатами обследования по другим методикам, получить адекватные сведения о готовности ребенка к школьному обучению.

Список использованных источников

1. Екжанова, Е. А. Методика исследования готовности к школьному обучению: методика и технология психолого-педагогической работы на основе использования диагностико-прогностического скрининга / Е. А. Екжанова. – СПб. : КАРО, 2023 – 176 с.

2. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с.

3. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 158 с.

4. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод. пособие: с прил. Альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / Е. А. Стребелева [и др.] ; под ред. Е. А. Стребелевой. – М. : Просвещение, 2004 – 164 с.

УДК [376:37.091.33]-056.36

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.В. Чубан
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – О.В. Мамонько, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье описаны методические рекомендации для учителей-дефектологов по формированию сюжетно-ролевой игры у детей с интеллектуально недостаточностью дошкольного возраст, которые позволят построить процесс обучения организовано и последовательно.

Ключевые слова: сюжетно-ролевая игра; дети с интеллектуальной недостаточностью; методические рекомендации; учитель-дефектолог.

METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS FOR TEACHERS OF SPEECH PATHOLOGISTS ON THE FORMATION OF STORY-ROLE PLAY IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES OF PRESCHOOL AGE

A. Chuban

Abstract. The article describes methodological recommendations for teachers of speech pathologists on the formation of story-role play in children with intellectual disabilities of preschool age, which will allow them to build the learning process in an organized and consistent manner.

Keywords: plot-role-playing game; children with intellectual disabilities; methodological recommendations for teachers-defectologists.

Сюжетно-ролевая игра играет важную роль в развитии детей с интеллектуальной недостаточностью. В следствии того, что у детей с интеллектуальной недостаточностью имеются особенности в развитии, сюжетно-ролевая игра спонтанно не появляется, формируется с определенными трудностями и продолжительно по времени. Однако, даже при условии обучения, некоторые воспитанники с интеллектуальной недостаточностью не могут овладеть сюжетно-ролевой игрой, как самым сложным видом игры.

Для успешного формирования сюжетно-ролевой игры важно учитывать индивидуальные особенности и потребности воспитанников с интеллектуальной недостаточностью, с учетом индивидуальных особых образовательных потребностей обеспечивать систематическую коррекционно-педагогическую работу по формированию всех предыдущих этапов игровой деятельности и самой

сюжетно-ролевой игры. Это требует комплексного подхода, который включает в себя создание симулирующей игровой среды, использование адаптированных материалов, а также активную работу как педагогов, так и родителей в процессе обучения [1].

Методические рекомендации для педагогов помогут организовать и структурировать занятия, обеспечивая последовательность и эффективность обучения детей.

1. Диагностическая основа обучения. Перед началом формирования сюжетно-ролевой игры, важно провести оценку состояния игровой деятельности и эмоционального развития ребенка. Это позволит определить какие умения нуждаются в формировании и развитии. Оценка может включать не только наблюдение за игровыми действиями ребенка, но и использование специальных диагностических инструментов, которые помогут понять, как дети взаимодействуют друг с другом, воспринимают окружающий мир и взаимодействуют с ним. Такой подход позволит адаптировать содержание занятий по формированию игровой деятельности под индивидуальные возможности каждого ребенка, обеспечивая тем самым более успешное участие воспитанника с интеллектуальной недостаточностью в игре [2].

2. Сформированность предыдущих ведущих видов деятельности. Для становления сюжетно-ролевой игры у детей с интеллектуальной недостаточностью важным фактором является сформированность предметно-манипулятивной и предметно-практической деятельности.

3. Учет интересов ребенка. Следует выявить интересы и предпочтения детей, так как это повышает их мотивацию в обучении. Учитывая индивидуальные предпочтения, можно создавать более привлекательные сюжеты игр, которые будут стимулировать детей к активному включению в игровой процесс, а также поможет развивать их коммуникативные и социальные умения.

4. Подбор сюжетов для игры. Использование сюжетов, основанных на повседневной жизни, является эффективным способом вовлечения детей в сюжетно-ролевую игру. Сюжеты, такие как «Магазин», «Семья», «Больница», легче воспринимаются детьми, так как они отражают их реальный опыт. Знакомые темы способствуют возникновению интереса и позволить детям лучше понять содержание игры, так как дети могут опираться на свой жизненный опыт. Данные сюжеты также способствуют развитию коммуникативных и социальных умений, так как дети могут проигрывать типичные ситуации, которые они встречают в жизни.

5. Использование современных технологий. Использование современных технологий в процесс подбора сюжетов может значительно обогатить опыт детей и сделать игру более увлекательной. Использование интерактивных игрушек, таких как говорящие куклы или электронные игры, может помочь детям глубже погрузиться в сюжет и облегчить понимание ролей. Современные технологии могут быть адаптированы под индивидуальные особенности детей, что позволяет делать занятие более персонализированным и эффективным.

6. Организация игрового пространства. Разделение пространства на различные зоны, такие как кухня, магазин, больница и другие, позволяет детям

погружаться в разные сюжеты и подбирать игровой материал в соответствии с сюжетом. Каждая игровая зона оформляется соответствующим образом, чтобы визуально обозначить ее предназначение. Наример, в зоне «Кухня» можно разместить игрушечные кухонные принадлежности, посуду и так далее. Это способствует созданию реалистичной игровой атмосферы, что значительно может повысить интерес детей. Также следует обеспечить данные игровые зоны разнообразными материалами, не только игрушками, но и предметами, которые поддержат сюжет игры и помогут детям в проигрывании роли.

7. Использование наглядных подсказок (алгоритмы, схемы, плакаты). Так как для детей с интеллектуальной недостаточностью важна не только практическая основа обучения, но и наглядная, использование наглядных подсказок поможет лучше понять игровую ситуацию и понять свою роль. Также это поможет легче ориентироваться в игровом сюжете и лучше усвоить игровые правила. Например, плакат с изображением процесса покупки в магазине или приготовления пищи может служить наглядным примером для детей, что облегчает их понимание сюжета и способствует более активному участию в игре. Создание наглядных материалов совместно с детьми может также стать увлекательным и познавательным занятием, что дополнительно стимулирует их интерес к игре.

8. Постепенное введение ролей. Начало обучения с простых и понятных ролей является важным этапом в обучении детей сюжетно-ролевым играм. Простые роли позволяют детям легко освоить основные игровые действия и взаимодействие партнеров по игре. Постепенно, по мере того как развиваются игровые умения, можно вводить более сложные роли, требующие большего взаимодействия с другими участниками игры. Такой подход позволяет детям лучше понять суть разыгрывания сюжетов, а также помогает сделать процесс обучения более комфортным и последовательным [2].

9. Использование техники многократного проигрывания ролей также играет ключевую роль в формировании умений брать на себя роль и действовать в соответствии с ней.

10. Создание ситуаций для взаимодействия детей в процессе игры. Создание игровой среды, где дети могут свободно взаимодействовать друг с другом, способствует формированию дружеских отношений, а также помогает детям развивать навыки коммуникации. Также следует использовать игровые задания, которые требуют совместных усилий.

11. Регулярное наблюдение за процессом игры. Введение наблюдений за процессом игры позволяет педагогу фиксировать, взаимодействие детей друг с другом, состояние социальных и коммуникативных навыков. Такое многократно организованное наблюдение предоставляет педагогу информацию о том, как дети осваивают различные роли и сюжеты, а также о том, какие методы и приемы оказываются наиболее эффективными. Также следует сравнивать результаты наблюдений разных периодов, это помогает определить, какие аспекты игры требуют большего внимания. На основе анализа можно корректировать методы

и приемы обучения, адаптировать игровые задания и выбирать темы, которые помогут детям развиваться в наиболее продуктивном направлении.

12. Вовлечение родителей. Консультации и обучение родителей подходам к обучению игре воспитанников с интеллектуальной недостаточностью, позволяет им закреплять сформированные педагогом умения в повседневной жизни. Также следует проводить семинары и мастер-классы для педагогов с целью обучения родителей основам организации сюжетно-ролевой игры. В результате такой деятельности родители смогут не только стать активными участниками образовательного процесса, но и улучшить взаимодействие с собственными детьми, что позитивно скажется на общем эмоциональном фоне в семье.

13. Организация совместных игр родителей и детей. Проведение мероприятий, на которых родители могут участвовать в игре вместе с детьми, не только укрепляет связи между родителями и детьми, но и позволяет родителям лучше понять процесс игры и его значение для развития ребенка. Во время таких занятий родители могут наблюдать, как дети применяют полученные навыки, а также видеть, как они взаимодействуют с другими детьми. В конечном итоге, вовлечение родителей в процесс обучения создает более гармоничную и поддерживающую среду для детей, способствуя их успешному развитию.

Таким образом, формирование сюжетно-ролевой игры у детей с интеллектуальной недостаточностью требует систематической и постоянной работы педагогов и родителей, что в свою очередь способствует социализации и адаптации воспитанников с интеллектуальной недостаточностью в обществе.

Список использованных источников

1. Баряева, Л. Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития / Л. Б. Баряева, А. П. Зарин. – СПб : СОЮЗ, 2001. – 412 с.

2. Винникова, Е. А. Методические рекомендации по программе «Игра» для детей дошкольного возраста в условиях ЦКРОиР / Е. А. Винникова // Специяльная адукацыя. –2011. – № 2. – С. 20–28.

УДК 37.04-053

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ

К.В. Чуманская
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – М.В. Былино, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. В статье рассматривается психолого-педагогическая характеристика детей третьего года жизни. Рассматриваются ключевые аспекты развития, включая эмоциональную сферу, предметную деятельность, формирование навыков самообслуживания и социализации. Описывается влияние различных факторов на становление навыков общения, речи, моторики и когнитивных способностей. Особое внимание уделяется значению взаимодействия со взрослыми и сверстниками, а также развитию самостоятельности у ребенка.
Ключевые слова: дети раннего возраста; развитие речи; эмоции; социализация.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASIS OF SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN OF THE THIRD YEAR OF LIFE

K. Chumanskaya

Abstract. The article is devoted to the psychological and pedagogical characteristics of children of the third year of life. Key aspects of development are considered, including the emotional sphere, substantive activity, the formation of self-service and socialization skills. The influence of various factors on the formation of communication skills, motor skills and cognitive abilities is described. Particular attention is paid to the importance of interaction with adults and peers, as well as the development of independence in the child.
Keywords: young children; development; emotions; socialization.

Психолого-педагогическая характеристика детей третьего года жизни в норме характеризуется многими факторами развития (Ю. А. Разенкова, Е. А. Стребелева, О. В. Югова, О. Г. Приходько и др.). Одним из важных направлений развития ребенка раннего возраста является эмоциональная сфера. В норме в возрасте трех лет дети начинают понимать и выражать свои эмоции. Радость, грусть, смех, страх, однако контроль над ними еще не сформирован. Безусловно, дети могут сопереживать другим, например, утешать плачущего ребенка или взрослого.

В этом возрасте возникает привязанность к значимым людям – родителям, воспитателям в учреждении дошкольного образования [1]. Дети стремятся

получить одобрение со стороны взрослых и чувствительны к критике или похвале. В поведении проявляется «кризис 3-х лет». Ребенок стремится к самостоятельности, проявляет упрямство, смену настроения, своеволие. К этому же периоду относится и формирование чувства «Я»: ребенок начинает осознавать себя как личность, использует свое имя для обозначения себя. Появляется стремление к самостоятельности: старается одеваться сам, самостоятельно есть, принимать решения. Дети начинают понимать, что хорошо, а что плохо, однако, это понимание во многом зависит от мнения взрослых.

Одним из ведущих видов деятельности в этом возрасте является предметная [2]. Дети активно исследуют окружающий мир, осваивают практические навыки, познают свойства и качества предметов, их назначение и функции. Предметная деятельность способствует развитию моторики, ощущений и восприятия, мышления, активизирует речь. В процессе деятельности с предметами дети учатся взаимодействовать с окружающей средой, что является основой для дальнейшего познания и социальной адаптации. Через игры с предметами, такие как кубики для строительства, пирамидка, машинки, куклы, сортировка форм и другие, дети развивают воображение, мышление, а также начинают осознавать связи между объектами и их свойствами [3].

С увеличением познавательной активности у детей появляются вопросы: «Почему? Зачем?». Ребенок учится решать простые мыслительные задачи, например, как собрать разрезную картинку или достать понравившуюся игрушку. Внимание становится более устойчивым, развивается память, ребенок начинает запоминать простые потешки, стихи и песенки.

Развитие навыков общения заключается в осознании своей социальной роли в семье [5]. Ребенок понимает кто мама, кто папа, кто бабушка и дедушка, и понимает отличия в их обязанностях. Осваиваются простые формы этикета: «спасибо», «пожалуйста», «здравствуйте», «до свидания». Несомненно, эти навыки формируются на основе подражания и напоминания взрослых.

В этом возрасте активно формируются моторные навыки. Ребенок учится застегивать пуговицы, держать карандаш, ложку, собирать мозаику, строить из кубиков. Дети очень активны, их следует включать в специально организованные подвижные игры, оречевляя движения, активизировать глагольный словарь.

Как было сказано выше, ребенок в этом возрасте стремится к самостоятельности, именно благодаря этому у него формируется социально-бытовая ориентировка. Основными особенностями является развитие навыков самообслуживания [2]. Ребенок стремится выполнять бытовые действия самостоятельно, часто с выражением желания «Я сам!», может самостоятельно одеваться и раздеваться, есть ложкой и пить из кружки почти без проливания, умываться, чистить зубы, вытирать лицо полотенцем с напоминанием взрослого, пользоваться туалетом, сообщать о своих потребностях. Развивается и подражание взрослым. Дети активно включаются в бытовые процессы, наблюдая за действиями взрослого: помогают накрыть на стол, сложить вещи или вытереть пыль [4]. У них

возникает желание помогать в делах, которые кажутся важными. Они перенимают манеру речи взрослых, копируют их произношение, интонацию и поведение.

Ориентировка в бытовом плане заключается в понимании ребенком назначения предметов повседневного обихода и способов их использования. Он осваивает простые алгоритмы действий, такие как снятие одежды перед сном, мытье рук после прогулки. Ребенок запоминает последовательность действий в повседневных ритуалах, например, в утренних процедурах.

Речь изначально возникает и развивается в процессе общения. Ребенок начинает говорить только в ситуации общения и только по требованию взрослого партнера. Вследствие такого общения у него развивается словарный запас, как активный, так и пассивный. Речевое развитие происходит быстрее за счет активной коммуникации с взрослого с ребенком, чтения книг, обсуждения событий.

Положительно на развитие речи оказывает влияние взаимодействие с другими детьми. Они учатся использовать речь для установления контактов, решения возникающих конфликтных ситуаций и выражения эмоций. Игровое взаимодействие со сверстниками позволяет развивать не только связную речь, но и умение использовать приобретенные коммуникативные навыки в различных социальных ситуациях.

Речь с самого начала играет ключевую роль в развитии памяти, внимания, мышления и воображения. С ее помощью ребенок не только описывает увиденное, но и формирует представления об окружающем мире, классифицирует предметы и явления, выражает причинно-следственные связи.

Таким образом, развитие ребенка третьего года жизни представляет собой сложный процесс, включающий развитие речи, моторики, эмоциональной сферы, познавательных способностей и навыков взаимодействия с окружающими. В этом возрасте дети активно осваивают навыки общения, учатся выражать свои эмоции, понимать социальные роли и соблюдать правила поведения. Темпы и особенности развития могут отличаться в зависимости от индивидуальных и внешних факторов. Для этого важно создавать специальные образовательные условия, под воздействием которых ребенок будет развиваться полноценно.

Список использованных источников

1. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / В. В. Ветрова, Д. Б. Годовикова, М. Г. Елагина [и др.] – М. : Педагогика, 1985. – 207 с.

2. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов Т. Г. Визель – М. : АСТАстрель Транзиткнига, 2005. – 384 с.

3. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии : Ин-т дошк. воспитания и семейн. образов. РАО, 2001. – 236 с.

4. Выготский, Л. С. Мышление и речь. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.

5. Засорина, Л. Н. Речевое развитие детей 2–8 лет / Л. Н. Засорина, Н. Н. Беляковская, Н. Ш. Макарова. – СПб : КАРО, 2013. – 140 с.

УДК 376.42

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ НАБЛЮДЕНИЙ В ПРИРОДЕ С ДЕТЬМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

А.А. Шиманович
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск)
Научный руководитель – Е.М. Ишмуратова, канд. пед. наук

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации наблюдений в природе с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Подчеркивается их значение для развития восприятия, внимания, памяти, речи и эмоций. Описаны принципы организации наблюдений, методы эффективного восприятия информации, даны практические примеры.

Ключевые слова: наблюдение в природе; дети с интеллектуальной недостаточностью; познавательное развитие; сенсорное восприятие.

FEATURES OF ORGANIZING OBSERVATIONS IN NATURE WITH CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

A. Shimanovich

Abstract. The article examines the organization of nature observations with children with intellectual disabilities. The author highlights their importance for developing perception, attention, memory, speech, and emotions. The principles of observation, methods for effective information processing, and practical examples are described.

Keywords: observation in nature; children with intellectual disabilities; cognitive development; perception sensors.

Наблюдения в природе играет важную роль в воспитании и познании окружающего мира детьми. Оно позволяет расширять представления о природных объектах, формировать наглядно-образное мышление, развивать сенсорное восприятие, внимание и память, воспитывать экологическое отношение к окружающему миру. Для детей с интеллектуальной недостаточностью использование наблюдений в природе также является важной частью воспитательного и образовательного процесса, но при этом требуется специальная организация проведения наблюдений, так как у обучающихся снижена познавательная активность, не всегда отмечается целенаправленность деятельности.

Наблюдение за природными объектами и явлениями позволяет детям с интеллектуальной недостаточностью лучше понимать окружающий мир. В процессе наблюдения развивается сенсорное восприятие: дети учатся различать

цвета, формы, текстуры, запахи. Это также способствует развитию внимания и памяти, так как детям необходимо сосредоточиться на объекте, запомнить его особенности, установить связи между частями целого [4].

Кроме того, наблюдения помогают формировать представления о живой и неживой природе, расширять словарный запас и развивать речь. Дети учатся описывать увиденное, отвечать на вопросы, выражать свои эмоции. Эстетическое воспитание также является важной частью этого процесса: ребенок начинает замечать красоту природы, учится бережному отношению к окружающему миру [1; 4].

Наблюдения на свежем воздухе благоприятно сказываются на физическом развитии детей: прогулки, игры на природе, элементарные опыты с природными материалами (землей, водой, листьями) способствуют развитию мелкой и крупной моторики, улучшают координацию движений.

Воспитанники с интеллектуальной недостаточностью испытывают затруднения в анализе и синтезе информации, им сложнее устанавливать причинно-следственные связи, их мышление отличается конкретностью и медленным темпом. Дети часто испытывают трудности с концентрацией внимания и запоминанием новых сведений. Внимание у них неустойчиво и избирательно, а память характеризуется небольшим объемом и слабой прочностью. Им сложно выделять главные признаки объекта, устанавливать причинно-следственные связи и обобщать увиденное. Зачастую восприятие таких детей носит фрагментарный характер, им трудно объединять отдельные элементы в целостный образ [2; 3; 5]. Именно поэтому важно использовать многоканальное восприятие: дети должны не только видеть объект, но и трогать его, слушать его звуки, обонять запахи. Например, при наблюдении за деревом ребенок может не только смотреть на листья, но и ощупывать кору, слушать, как шуршит листва, нюхать аромат цветков.

Для осуществления наблюдений в природе педагогам необходимо составлять тщательный план его осуществления, учитывающий особенности и возможности воспитанников.

Для эффективной организации наблюдений важно придерживаться следующих принципов:

– наглядность – детям необходимо предоставлять возможность действовать с объектами природы напрямую. Они должны не просто слушать рассказ взрослого, но и видеть, трогать, нюхать, пробовать на вкус безопасные природные объекты;

– последовательность и систематичность – наблюдения должны проводиться регулярно, чтобы у детей сформировались устойчивые представления. Алгоритм осуществления наблюдений также должен сохраняться. Можно соблюдать маршрут на прогулке, сначала рассмотреть крупные растущие деревья, затем кустарники, клумбы. Например, проводя наблюдения за одним и тем же деревом в разное время года, педагог ежедневно акцентирует внимание на том, что у хвойных деревьев ничего не изменилось в строении, что у лиственных деревьев по осени меняется цвет листьев, он становится более ярким, насыщенным, затем листья опадают, потом набухают почки и т.п., Постоянное сравнение разных

объектов на установление противоположностей позволяет воспитанникам лучше усваивать информацию, Многократное повторение по заданному алгоритму также дает эффект предсказуемости о чем будет идти речь, на что надо обратить внимание, позволяет создать ситуацию успеха. Постепенно воспитаннику могут приходить к простейшим умозаключениям, сделанным с помощью педагога, и могут осознать изменения в природе;

– доступность – объекты и явления для наблюдений должны соответствовать уровню развития ребенка, быть понятными и простыми. Например, детям легче понять разницу между теплым и холодным, чем между испарением и конденсацией воды. При наблюдении за невысокими растениями легче рассмотреть, как оно растет, где появляются новые ветки, как изменяется цвет листьев, потому что дети могут дотянуться рукой, рассмотреть вблизи;

– активное включение ребенка – необходимо стимулировать детей к самостоятельному изучению природы через игры, практические действия и вопросы. Например, можно предложить детям собрать листья разных деревьев и сравнить их форму. Взрослый изначально сам задает вопросы и после небольшой паузы подсказывает ответы, постепенно воспитанники смогут сами отвечать на знакомые вопросы;

– использование всех органов чувств – дети лучше запоминают информацию, если она воспринимается через зрение, слух, осязание и обоняние одновременно;

– для эффективного усвоения материала важно использовать разнообразные методы и приемы, например: прямое наблюдение – дети изучают объекты природы в естественной среде, рассматривают их, пробуют на ощупь, слушают звуки. Например, наблюдение за дождем позволяет понять его признаки: мокрый асфальт, капли на стекле, стук капель по крыше. Сравнение – детям предлагается сопоставлять разные объекты по их свойствам: например, сравнивать листья дуба и клена, выявляя, в первую очередь, различия, а во вторую очередь, сходства. Практическая деятельность – посадка цветов, кормление птиц, сбор природного материала для поделок помогают детям лучше понять особенности объектов природы, делают наблюдения более привлекательными. Игровые методы – загадки, сказки, ролевые игры делают наблюдения более увлекательными и доступными. Например, можно инсценировать осенний листопад или представить себя в роли лесных животных. Использование наглядных пособий – фотографии, иллюстрации, макеты помогают закрепить материал, особенно если объект недоступен для непосредственного наблюдения.

В работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью возможно проведение следующих наблюдений в природе:

1) наблюдение за деревьями осенью – рассматривание листьев, их формы и цвета, изучение процесса опадания;

2) изучение облаков и неба – определение цвета неба в разное время суток, наблюдение за движением облаков, обсуждение того, что предвещает дождь;

3) знакомство с домашними и дикими животными – изучение особенностей внешнего вида, звуков и повадок животных;

4) сравнение живой и неживой природы – выявление различий между камнями, растениями и животными;

5) наблюдение за изменениями в природе в течение года – изучение изменений, происходящих весной, летом, осенью и зимой.

Таким образом, организация наблюдений в природе для воспитанников с интеллектуальной недостаточностью – это важная часть их развития и обучения. Она требует особого подхода, терпения и использования адаптированных методов. Изучение природы будет более эффективным и интересным при активном включении ребенка в деятельность с природными объектами, при применении игровых приемов и использовании всех анализаторов восприятия. Такие наблюдения не только расширяют представления детей о мире, но и способствуют их эмоциональному, речевому и физическому развитию. Они помогают воспитать любовь к природе, внимательность и заботливое отношение к окружающему миру.

Список использованных источников

1. Данилова, Л. И. Развитие познавательной деятельности у детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе наблюдений за природой / Л. И. Данилова, С. Н. Николаева – СПб. : Речь, 2019. – 198 с.

2. Коррекционная педагогика: обучение и воспитание детей с интеллектуальной недостаточностью. – М. : Академия, 2016. – 240 с.

3. Лубовский, В. И. Психология умственно отсталого школьника / В. И. Лубовский. – М. : Просвещение, 2008. – 320 с.

4. Петренко, С. В. Методика экологического воспитания детей с особыми образовательными потребностями / С. В. Петренко. – Екатеринбург : Изд-во УрО РАН, 2017. – 176 с.

5. Смирнова, Е. О. Развитие сенсорного восприятия у детей с интеллектуальными нарушениями / Е. О. Смрнова. – М. : Педагогика, 2015. – 224 с.

УДК 376.3.018.42

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ TIKTOK НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В.Д. Шимова
Казахский национальный женский
педагогический университет (Алматы)
Научный руководитель – И.А. Денисова, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. Статья посвящена влиянию сети TikTok на развитие речи детей с общим недоразвитием речи. Данная медиа-платформа популярна среди детей, что привлекает внимание педагогов и логопедов. Анализ включает теоретический обзор и эмпирические данные, основанные на наблюдениях и интервью с родителями. Выявлены как положительные, так и негативные аспекты использования TikTok, а также предложены рекомендации по контролю контента и его применению для развития речевых навыков у детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи; TikTok; речь.

INFLUENCE OF THE SOCIAL NETWORK TIKTOK ON THE SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

V. Shimova

Abstract. The article is dedicated to the impact of TikTok on the speech development of children with general speech underdevelopment. This media platform is popular among children, attracting the attention of educators and speech therapists. The analysis includes a theoretical review and empirical data based on observations and interviews with parents. Both positive and negative aspects of TikTok usage have been identified, along with recommendations for content control and its application in developing speech skills in children with general speech underdevelopment.

Keywords: general speech underdevelopment; TikTok; speech.

Настоящее исследование посвящено анализу влияния социальной сети TikTok на развитие речи детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР). В последние годы цифровые платформы все больше внедряются в повседневную жизнь детей, формируя их речевую среду. TikTok, будучи одной из самых популярных социальных сетей, оказывает значительное воздействие на коммуникативные способности и речевые навыки детей. Данный фактор вызывает интерес у педагогов, логопедов и психологов.

TikTok – это платформа, основанная на коротких видеороликах, где пользователи могут записывать, редактировать и просматривать контент.

Согласно А. Бандуре [1], дети подвержены моделированию поведения, что делает влияние цифрового контента особенно значимым, где пользователи могут записывать, редактировать и просматривать контент. Одной из ключевых особенностей платформы является ее алгоритм рекомендаций, который персонализирует ленту в зависимости от предпочтений пользователя. Для детей с ОНР подобное взаимодействие с цифровым контентом может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние.

С одной стороны, TikTok стимулирует подражание и использование новых языковых конструкций, что может способствовать обогащению словарного запаса. С другой – преобладание неформального общения, сленга, сокращенных выражений и неправильных грамматических конструкций в видеоконтенте может негативно сказываться на формировании полноценной речи.

Влияние TikTok на когнитивное и речевое развитие детей с ОНР.

1. Формирование клипового мышления. TikTok способствует поверхностному восприятию информации, так как видеоролики короткие и не требуют углубленного анализа. Дети с ОНР, которым и без того сложно выстраивать логически последовательные сложные высказывания, сталкиваются с дополнительными трудностями в развитии связной речи. По мнению И. В. Подпорина [2], формирование клипового мышления снижает способность к восприятию сложных текстов и их переработке., сталкиваются с дополнительными трудностями в развитии связной речи.
2. Развитие лексико-грамматических навыков. Контент в TikTok в основном ориентирован на развлекательные форматы, содержащие разговорные выражения и искаженную лексику. Н. И. Политова [3] отмечает, что чрезмерное потребление разговорных форм речи снижает уровень языковой грамотности у детей, содержащие разговорные выражения и искаженную лексику. Это может препятствовать освоению нормативного языка, особенно у детей с ОНР.
3. Коммуникативные навыки. Взаимодействие через комментарии и реакции в TikTok может развивать речевую активность, но не способствует развитию развернутых диалогов, что критично для детей с речевыми нарушениями.

Влияние TikTok на основные аспекты речи

1. Фонетика. Дети с ОНР могут подражать интонационным и артикуляционным особенностям блогеров, однако из-за быстрой и нечеткой речи в видеороликах они могут усваивать неправильные произносительные модели.
2. Связность речи. Короткие видеоролики не способствуют развитию сложных грамматических конструкций и развернутых высказываний.
3. Письменная речь. Упрощенная лексика и сокращения, используемые в комментариях, снижают уровень письменной грамотности.

Методология исследования

Для оценки влияния TikTok на речь детей с ОНР проведено исследование среди 10 родителей детей в возрасте 6–10 лет. Использовались анкетирование, наблюдение и сравнение результатов анкетирования.

Результаты исследования

1. Анкетирование: 80 % детей с ОНР ежедневно используют TikTok, 70 % перенимают сленг, 60 % испытывают трудности с построением развернутых предложений.
2. Наблюдение: у 50 % детей наблюдается обеднение речевого запаса, у 30 % отмечено снижение связности речи.
3. Сравнение: дети, часто использующие TikTok, показали меньшую способность к последовательному пересказу информации.

Исследование показало, что TikTok оказывает значительное влияние на развитие речи детей с ОНР. Платформа может как способствовать развитию речевых навыков, так и препятствовать формированию грамотной речи. Для минимизации негативных последствий необходимо регулировать контент, который смотрят дети, а также активно вовлекать их в деятельность, направленную на развитие связной речи. Как указывал В. А. Сухомлинский [4], личное взаимодействие со взрослыми и чтение книг играют решающую роль в развитии правильной речи, совместный просмотр контента, который смотрят дети, а также активное вовлечение их в деятельность, направленную на развитие связной речи. Внедрение образовательных и коррекционных стратегий позволит использовать цифровые платформы с пользой для развития языковых навыков детей с ОНР.

Список использованных источников

1. Бандура, А. Теория социального научения / А Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
2. Подпорин, И. В. Сущностная характеристика клипового мышления в контексте перспективных задач цифровизации современного образования / И. В. Подпорин, А. Н. Таран, Д. А. Воронов // CyberLeninka. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/suschnostnaya-harakteristika-klipovogo-myshleniya-v-kontekste-perspektivnyh-zadach-tsifrovizatsii-sovremennogo-obrazovaniya (дата обращения: 29.01.2025).
3. Развитие речи учащихся начальных классов на уроках русского языка : пособие для учителя / Н. И. Политова. – М. : Просвещение, 1984. – 191 с.
4. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1988. – 269 с.

УДК 376

РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

К.В. Шкирникова
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет (Волгоград)
Научный руководитель – Т.А. Бондаренко, канд. пед. наук, доцент

Аннотация. Исследование посвящено работе учителя-логопеда с родителями по коррекции нарушений письменной речи у младших школьников. Рассматриваются методы повышения осведомленности родителей, формирования практических навыков, создания благоприятных условий для обучения и регулярного общения для достижения эффективных результатов.

Ключевые слова: учитель-логопед и родители; коррекция; письменная речь; младшие школьники; методы.

THE WORK OF A SPEECH THERAPIST TEACHER WITH PARENTS TO CORRECT WRITING DISORDERS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

K. Shkirnikova

Abstract. The study is devoted to the work of a speech therapist teacher with parents on correcting writing disorders in younger schoolchildren. The methods of raising parents' awareness, developing practical skills, creating favorable conditions for learning and regular communication to achieve effective results are considered.

Keywords: speech therapist teacher and parents; correction; writing; primary school students; methods.

Проблема нарушений письменной речи у младших школьников требует внимания, поскольку это влияет на обучение и социализацию детей. Коррекция этих нарушений важна, и учитель-логопед играет ключевую роль. Эффективность работы логопеда значительно возрастает при активном вовлечении родителей, которые являются важными участниками образовательного процесса [1].

В последние годы наблюдается рост числа младших школьников, испытывающих трудности с навыками письма. Это связано с различными факторами, включая психофизическое развитие, социальные условия и недостаточную подготовку к школе. Раннее выявление и коррекция нарушений письменной речи помогают предотвратить более серьезные проблемы, такие как дисграфия и дислексия. Эффективная работа учителя-логопеда в сотрудничестве с родителями способствует успешной интеграции ребенка в образовательный процесс и снижению возможных трудностей. Логопед должен

проводить не только индивидуальные занятия, но и активно взаимодействовать с семьей. Комплексный подход обеспечивает лучшие результаты и непрерывность коррекционного процесса. Таким образом, сотрудничество логопеда с родителями улучшает качество образования и социальную адаптацию детей.

Учитель-логопед объясняет родителям ключевые этапы формирования письменной речи у детей, начиная с ранних навыков и заканчивая более сложными, также информирует родителей о том, что нормальное развитие письменной речи включает последовательное освоение этих навыков. Признаки возможных нарушений могут включать трудности с распознаванием букв, проблемы с написанием даже простых слов, недостаток интереса к письму или сложности с построением предложений. Раннее выявление таких проблем позволяет своевременно обратиться за помощью к специалистам и поддержать ребенка в процессе обучения. [2].

Нарушения письменной речи могут возникать из-за задержки речевого развития, проблем с памятью, вниманием и восприятием, а также из-за неблагоприятной семейной обстановки. Логопед использует специальные методы для коррекции: упражнения для мелкой моторики, игры для развития внимания и фонетического восприятия. Родителям даются рекомендации для домашних занятий, чтобы помочь детям развивать навыки письма и общения:

1) развитие мелкой моторики рук;
2) тренировка зрительного восприятия и пространственной ориентации;
3) улучшение слухового восприятия и дифференциации звуков;
4) формирование грамматически правильного построения предложений;
5) развитие орфографических навыков.

Родители обучаются методам коррекции нарушений письменной речи, что усиливает эффект занятий с логопедом. Учитель-логопед демонстрирует специальные техники и упражнения для домашних занятий, включая развитие мелкой моторики (рисование, лепка), зрительного восприятия (сопоставление картинок, пазлы), слухового восприятия (определение звуков, рифмовки) и орфографии (диктанты и письменные задания). Это помогает родителям эффективно поддерживать своих детей в процессе коррекции. Регулярно обсуждаются прогресс ребенка и дальнейшие шаги. Учитель-логопед поддерживает постоянный контакт с родителями, помогая им решать возникающие вопросы и предоставляя обратную связь по результатам домашних занятий. На регулярных встречах учитель-логопед и родители обсуждают прогресс ребенка, делятся успехами и трудностями, а также планируют дальнейшие шаги [3].

Регулярное взаимодействие между логопедом и родителями играет важную роль в успешной коррекции нарушений письменной речи. На встречах обсуждаются достижения и трудности ребенка, логопед предоставляет отчеты о результатах занятий и анализирует изменения в прогрессе. Родители делятся своим опытом домашних занятий и возникающими проблемами. Если возникают трудности с мотивацией или стрессом, логопед предлагает альтернативные методы и упражнения, адаптируя программу под нужды ребенка, а также совместно ищут решения, включая внедрение игровых элементов и изменение формата занятий.

В заключении статьи я хочу подчеркнуть, что сотрудничество учителя-логопеда с родителями является ключевым фактором в успешной коррекции нарушений письменной речи у младших школьников. Регулярное взаимодействие помогает создать благоприятные условия для обучения и поддерживать эмоциональное состояние ребенка, что в свою очередь способствует достижению высоких результатов. Совместные усилия всех участников процесса обеспечивают эффективное обучение и социальную адаптацию, что положительно влияет на общее развитие ребенка и его успеваемость в школе.

Список использованных источников

1. Ахметшина, И. А. Социально-педагогические аспекты профилактики школьного буллинга в условиях инклюзивного образования / И. А. Ахметшина, А. А. Лосева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-3. – С. 16–19.

2. Ахутина, Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников / Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова. – М. : Юрайт. – 2019. – 157 с

3. Иванова, Л. С. Роль родителей в коррекции речевых нарушений у детей: практические рекомендации / Л. С. Иванова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – С. 12–16.

УДК 376.56:376.42

THE IMPACT OF INCLUSIVE EDUCATIONAL STRATEGIES ON THE SOCIAL BEHAVIOR OF CHILDREN WITH AUTISM

A. Baidauletova

Abstract. The article examines the impact of inclusive educational strategies on the social behavior development of children with Autism Spectrum Disorder. A study involving children aged 6–7 assessed their psychological and pedagogical characteristics and selected individualized adaptation strategies. The results showed that the use of visual support, behavior modeling, and alternative communication methods improved social interaction.

Keywords: inclusive education; autism spectrum disorder; social behavior; educational strategies; adaptation.

In recent decades, there has been a steady increase in the number of children with autism spectrum disorder (ASD), posing a significant challenge to the education system and society as a whole. Children with ASD face various difficulties in the process of social adaptation, including challenges in establishing interpersonal relationships, understanding social norms, and engaging in emotional interactions. These characteristics necessitate the implementation of effective educational strategies aimed at developing social skills and enhancing the independence of such students [1].

Modern approaches to educating children with ASD are based on the principles of inclusive education, which assert that every child, regardless of their developmental characteristics, should have the opportunity to study in general education institutions alongside their peers. However, the successful integration of children with ASD into the school environment is impossible without the creation of an adapted educational setting. This includes individualized teaching methods, psychological and pedagogical support, the use of specialized technologies, and programs for corrective assistance [2].

Despite the active development of inclusive education, there is a need for an in-depth analysis of the most effective strategies for the social adaptation of children with ASD. It is essential not only to develop and implement various support methods but also to assess their effectiveness, identifying the most impactful approaches that facilitate the successful socialization of these students.

The aim of this study is to examine adaptation strategies for children with ASD in an inclusive educational environment, identify the most effective methods, and analyze their impact on students' social skill development. This study will explore various educational technologies, psychological support models, and practices aimed at fostering and improving social interaction skills in children with ASD. The research will help determine the key factors that contribute to the successful integration of children with special educational needs into the school community and offer recommendations for optimizing the educational process, taking into account the individual characteristics of children with ASD.

The study was conducted over a period of three months and included a sample of 30 children with an officially diagnosed autism spectrum disorder (ASD) who were studying in inclusive classrooms. The methodological framework of the study includes:

– ADOS-2 (Autism Diagnostic Observation Schedule – Second Edition) for assessing communication and social skills [3];

– Vineland Adaptive Behavior Scales for analyzing children's daily activities [4];

– Pedagogical observation methods to study children's interactions with peers and teachers.

The following strategies were applied:

1) visual support (pictures, schedules) to facilitate understanding of the learning process [5];

2) behavior modeling through peer interaction to improve communication skills [6];

3) social stories – personalized scenarios designed to teach social norms [7].

The results of the study confirmed the significant impact of inclusive educational strategies on the development of social skills in children with autism spectrum disorder (ASD). The analysis revealed that most children participating in the study showed positive progress in developing social interaction skills. In particular, a significant improvement in social skills was observed in 22 children, accounting for 75 % of the total sample. Moderate changes were recorded in 6 children (20 %), while no progress was noted in 2 children (5 %). These results indicate the high effectiveness of inclusive methods but also highlight the need for further refinement of approaches for individualized work with children who showed minimal or no improvement.

One of the key factors contributing to the successful adaptation of children with ASD in the educational environment was the use of visual support. This method involved the use of visual aids, schedules, pictogram cards, and other visual cues, which helped reduce students’ anxiety and increase their independence. Specifically, 90 % of parents and educators reported a positive effect from integrating visual materials into the educational process. Children became more confident in their actions, relied less on adult assistance, and improved their understanding of task sequences.

Another effective adaptation method was behavior modeling through peer interactions. This approach involves teaching social skills to children with ASD by observing and imitating the actions of more experienced peers. The analysis showed that, thanks to this strategy, the level of engagement in group activities increased by 80 %. Children became more active in group games, collaborative learning tasks, and social interactions during breaks. The most noticeable progress was observed in students who had continuous access to social role models.

Alternative communication methods also had a significant impact on the development of social skills in children with ASD. The use of sign language, communication cards, and specialized messaging applications helped 70 % of children better express their needs and desires. Improved communication skills contributed to a reduction in stressful situations caused by misunderstandings and facilitated interactions between children and their environment.

Thus, the study results confirm that individually tailored educational strategies play a key role in developing social skills in children with ASD. Visual support, behavior modeling through peers, and alternative communication methods proved to be the most effective tools for facilitating the successful adaptation of children in an inclusive educational environment. It is essential to continue researching these strategies and developing additional methods to address the diverse needs of children, ensuring them the most comfortable conditions for learning and socialization.

The results of the study confirmed the effectiveness of using visual support, behavior modeling, and social stories for the adaptation of children with ASD in the educational environment. These strategies help improve social interaction, reduce anxiety, and enhance students' independence.

For future research, it is recommended to:

– increase the sample size to improve data reliability;
– assess the long-term impact of these strategies on social skill development;
– develop individualized educational programs tailored to the specific needs of each child;

The practical significance of the study lies in the possibility of applying the proposed strategies in educational institutions to enhance the socialization of children with ASD.

List of references

1. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. – Arlington, VA : American Psychiatric Publishing, 2013.
2. Baio, J. Prevalence of Autism Spectrum Disorder among children aged 8 years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2014 / J. Baio, L. Wiggins, D. L. Christensen et al. // Morbidity and Mortality Weekly Report Surveillance Summaries. – 2018. – T. 67. – № 6. – P. 1–23.
3. Baron-Cohen, S. Does the autistic child have a "theory of mind"? / S. Baron-Cohen, A. M. Leslie, U. Frith // Cognition. – 1985. – T. 21. – № 1. – P. 37–46.
4. Chang, Y.-C. A systematic review of peer-mediated interventions for young children with autism spectrum disorder / Y.-C. Chang, J. Locke // Autism. – 2016. – T. 20. – № 2. – P. 207–222.
5. UNESCO. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. – Paris : UNESCO, 1994.
6. Chang, Y.-C. Behavior modeling through peer interaction to improve communication skills / Y.-C. Chang, J. Locke // Autism. – 2016. – T. 20. – № 2. – P. 207.
7. Baron-Cohen, S. Social stories – personalized scenarios designed to teach social norms / S. Baron-Cohen, A. M. Leslie, U. Frith // Cognition. – 1985. – T. 21. – № 1. – P. 37.

UDC 376.112.4

PREPARING CHINESE PRIMARY SCHOOL TEACHERS O WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Liu Jimu
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank (Minsk)
Scientific advisor –S.Ya. Ermolich, Ph.D in Pedagogy, Assoc. prof.

Abstract. In the context of modern inclusive education, the ability of primary school teachers to address the needs of children with Special Educational Needs is of great significance for quality education. This article explores various aspects of training primary school teachers to respond to children with special educational needs, current situation, statistical data and legal basis for teaching, the system of teacher training, representative studies on the topic.

Keywords: primary school teachers; children with special educational needs; inclusive education.

Inclusive education is an educational concept and practice model that advocates the acceptance of all students, opposes discrimination and exclusion, promotes active participation, pays attention to collective cooperation, and meets the diverse needs of different students. Zhao Zhongjian pointed out that in the 1990s, with the convening of the "World Conference on Special Needs Education" and the publication of the "Salamanca Declaration", "inclusive education" became an international educational trend and influenced the education reform of countries around the world 6. The Declaration states that inclusive education should meet the needs of all children and ensure the quality of education through appropriate curricula, school management, the use of resources and cooperation with their communities. In recent years, China has made remarkable progress in promoting inclusive education. The government has issued a series of policies and regulations to support the integration of SEN children into ordinary schools. However, despite these efforts, challenges remain. For example, the number of SEN children in ordinary primary schools is increasing, but the professional capacity of primary school teachers to deal with them is relatively inadequate. Many teachers lack the necessary knowledge and skills to recognize different types of special educational needs, such as learning disabilities, autism spectrum disorders, and attention deficit hyperactivity disorder.

According to the "2023 Statistical Bulletin on the Development of Education in China" issued by the Ministry of Education (2023), the number of children with special educational needs attending classes in compulsory education nationwide has reached 1.368 million, accounting for 64.3 % of the total number of students in special education, an increase of 42 % over 2015 4.

This growing trend puts higher demands on teachers' professional competence. Through the Regulations on the Education of Persons with Disabilities (revised in 2017)

and the Second Special Education Promotion Plan (2017–2020), China clearly stipulates that ordinary schools must have teachers with professional resources, establish a "one person, one case" education placement system, and incorporate teachers' ability to deal with SEN children into the professional title evaluation criteria (General Office of the State Council, 2017) 1.

Scientific and pedagogical support for work with children with special educational needs is carried out in the following educational institutions of China: Undergraduate majors: Special Education (Beijing Normal University), Integrated Education (East China Normal University); Master's Degree: Psychology and Education of Exceptional Children (Central China Normal University); Top Research institutions: Special Education Research Center, Beijing Normal University, Faculty of Education, East China Normal University.

Professor Pu Yongxin of Beijing Normal University proposed that the high-quality development of special education needs to strengthen the construction of teachers' ability model, and his research emphasized the promotion of professional talent training through the "three-level training system" (bachelor–master–research institution), and proposed that the policy implementation path should focus on the coordination mechanism of family, school and community and the innovation of classroom forms (such as the combination of integrated classroom and resource classroom) 5.

The fundamental works of Chinese scientists in the field of training teachers to work with children with special educational needs are Pu Yongxin Research on the history of special Education and Integrated education Policy(Beijing Normal University); Gu Dingqian Professional Development of special education teachers, Autism education Intervention (Beijing Normal University); Lei Jianghua Cognitive Development of special children, education and rehabilitation technology (Central China Normal University).

In order to better teach SEN children, teachers need to master necessary professional knowledge and abilities before entering the workplace, and the main way to acquire such knowledge is to attend relevant courses and training, including understanding the definition, characteristics and classification of different types of special educational needs. For example, teachers should be aware that children with learning disabilities may struggle with reading, writing, or math, and that these difficulties do not stem from intellectual disabilities or lack of access to education. Liu Yuzi says, the main way for pre-service teachers to acquire the necessary professional knowledge and ability is to participate in the study and training of relevant courses. Special education and inclusive education courses are either added to the general teacher education curriculum or as a combination of compulsory and elective courses, so that inclusive education and general education are naturally linked and pre-service teachers treat children with special educational needs as a natural part of general education 3.

Teachers also need to master specific teaching skills. Differentiated teaching is a key method. Teachers should analyze, design and implement teaching design, and conduct self-reflection in time. Teachers should be able to adapt teaching content, progress and assessment methods to the individual needs of students. For example, for students with reading difficulties, teachers can use a multisensory approach

that combines reading with tactile and auditory experiences. In addition, teachers should master the use of assistive technology. As technology evolves, there are many assistive devices available, such as text-to-speech software for students with dyslexia and educational apps designed for children with cognitive disabilities. Teachers need to be trained to properly select and use these technologies in the classroom.

The leadership of teachers is reflected in many aspects. In classroom management, teachers should lead SEN children to integrate into the learning environment and build an orderly classroom order. Since SEN children may have difficulties in behavior control and attention concentration, teachers need to make clear rules and guide them to abide by them with their leadership ability to ensure the smooth progress of classroom teaching. For example, with children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), teachers can use leadership skills to gradually guide them to improve their attention and self-control by setting short, clear tasks and giving them timely rewards.

The first step in setting up a curriculum for SEN children is to set individual goals based on the unique needs of each child. Teaching is carried out according to individual differences and the way of integrating into the curriculum is adopted. As M. M. Leko, said, the integration of the curriculum makes the content of inclusive education and general education unified and integrated, so that the trainee teachers can receive special education related training while acquiring general education knowledge and skills, thus ensuring the training of high-quality inclusive teachers 2.

Adjust course content : Simplification and decomposition: For some difficult subject content, it is necessary to simplify and decompose. Take a math course as an example, breaking down complex math concepts into smaller steps; Increase life skills content: Given that many SEN children need to be better integrated into daily life in the future, life skills training content should be added to the curriculum. Combine interests and hobbies: Fully explore the interests and hobbies of SEN children and integrate them into the course content.

Use diverse teaching methods : Multi-sensory teaching: SEN children often have difficulties in receiving and processing information, and multi-sensory teaching can effectively help them learn; Group cooperative learning: Make reasonable groups and let SEN children participate in group activities with ordinary students or other SEN children; Individual counseling: According to the specific situation of students, arrange special individual counseling time. For SEN children with slow learning progress or serious difficulties in some knowledge points, teachers provide one-to-one guidance to provide them with more targeted help and timely solve problems in the learning process.

Therefore, when dealing with children with special educational needs (SEN), Chinese teachers need to adopt curriculum adjustment (such as content simplification, life skills integration, interest combination), differentiated teaching (multi-sensory, cooperative learning, individual tutoring), assistive technology application and classroom management strategies. The integrated education system should be built by combining pre-service training (adding special education courses in normal colleges), in-service training (strengthening intervention skills in continuing education) and policy support (evaluation of professional titles, construction of resource classrooms).

Preparing Chinese primary school teachers to work with children with special educational needs is a complex and necessary task. By providing comprehensive knowledge and skills training, cultivating positive attitudes and awareness, and establishing effective collaboration and support mechanisms, teachers can be better equipped to meet the challenges of inclusive education. This not only benefits children with SEN but also promotes the overall development of the education system towards a more inclusive and equitable direction.

List of references

1. 国务院办公厅. 第二期特殊教育提升计划（2017–2020）年. 中国政府网. General Office of the State Council. Second Special Education Promotion Plan, 2017–2020 : Chinese government network. – 2017. – URL: https://www.gov.cn/ (date of access: 03.02.2025).

2. Leko, M. M. Promoting Special Education Preservice Teacher Expertise. Exceptional Children / M.M. Leko, M.T. Brownell, P.T. Sindelar, et al. – 2012. – № 44. – P 1–16. – URL: https://journals.ku.edu/focusXchild/article/view/6684/6059 (date of access: 03.05.2025).

3. 刘雨姿. 美国小学阶段全纳教育教师的职前培养模式探析. Liu, Y. An analysis on the pre-service training model of Inclusive education teachers in American primary schools / L. Yuzi // Advances in Education. – 2023. – № 13. – P. 6751. – URL: https://www.hanspub.org/journal/paperinformation?paperid=72298 (date of access: 03.02.2025).

4. 教育部. 年全国教育事业发展统计公报。中华人民共和国教育部官网. Statistical Bulletin of the Development of National Education in 2023. Official website of Ministry of Education of the People's Republic of China : Ministry of Education. 2023. – URL: https://www.gov.cn/ (date of access: 03.02.2025).

5. 朴永馨. 新时代特殊教育高质量发展路径研究 [Z]. 国家社会科学基金重点项目. Pu, Y. Research on high-quality development path of Special education in the new era. Key project of National Social Science Foundation, 2021. – URL: https://xiaoyuan.youth.cn/wdxy/202210/t20221012_14055207.htm (date of access: 03.02.2025).

6. 赵中建. 《萨拉曼卡宣言》摘录[J]. 全球教育展望. Zhao, Z. Excerpt from the Salamanca Declaration / Z. Zhao // Global Education Perspectives. – 2005. – № 34. – P. 80. – URL: https://qikan.cqvip.com/Qikan/Article/Detail?id=11740996 (date of access: 03.02.2025).

UDC 376.3

SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS AS A LEADING CRITERION FOR DIFFERENTIATION OF EDUCATION AT THE PRESENT STAGE

Zhang Yiran
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank (Minsk)
Scientific advisor – S.N. Feklistova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Abstract. The article is devoted to the problem of studying the special educational needs of children with hearing impairment. The features of children's development in conditions of auditory deprivation are revealed, limitations of their life activity and potential opportunities are described. General and specific special educational needs of children with hearing impairment are described.

Keywords: hearing impairment; special educational needs; potential opportunities; restrictions of life; special educational conditions.

The priorities of the state policy of many countries of the world today include the introduction of inclusive education, which provides for the inclusion of all children without exception in the joint educational process. At the same time, the key conditions are the identification, characterisation and consideration of the special educational needs of children.

In the literature, you can find different definitions of special educational needs (SEN) [1].

Special educational needs are needs in the conditions necessary for the optimal realisation of actual and potential opportunities (cognitive, energy and emotional-volitional, including motivational) that a child with developmental disabilities can show in the learning process.

Special educational needs of children with disabilities are a range of educational and rehabilitation facilities and conditions that children of this category need and that they need to realise the right to education and the right to integration into the educational space of an educational organisation.

This term:

fixes the shift of accents in the characterisation of children from the presence of shortcomings, violations, deviations from the norm to the fixation of their needs in special conditions and means of education;

indicates the responsibility of society for identifying and realising these needs;

removes the distinction between ordinary and "special" children.

The definition of a child's special educational needs can be carried out in accordance with the following scheme: Restrictions of life → Development deficits → Special educational needs.

Modern researchers distinguish three main groups of SEN:

1) common, which are noted in all children with developmental disabilities;

2) specific, manifested in a certain nosological group (for example, only in children with visual impairments or only in children with hearing impairment);

3) individual, determined by the personal life history of a particular child.

Common to all children with developmental disabilities include special educational needs in:

Detection of developmental disorders as early as possible;

The earliest possible start of special work with the child;

The use of special environmental educational resources that will help to most effectively include the child in the educational process;

Teachers' adaptation of methods, techniques and means of teaching;

Adaptation of any speech material intended for assimilation (including instructions);

Strengthening the role of visualisation in the educational process;

Monitoring the accuracy of the understanding of the educational material (especially verbal);

Creating conditions for effective interaction with peers and adults;

Inclusion of the family in the educational process.

The special educational needs of children with hearing impairment are described in detail in the studies of S.N. Feklistova [2; 3].

Children with hearing impairment have specific special educational needs in:

Hearing aid as early as possible;

Constant use of hearing aids;

Development of functional hearing as a basis for mastering speech and controlling its quality;

Strengthening the auditory component in the auditory-visual perception of speech;

Development of a "bank" of auditory images and representations;

Development of the ability to differentiate by ear speech units of varying degrees of complexity (words, phrases);

Providing acoustic conditions that allow you to perceive speech by ear most accurately;

Expansion and refinement of the active and passive dictionary with the involvement of special techniques and means;

Development of the grammatical side of speech using special techniques;

Mastering the ability to independently select lexical and grammatical means, taking into account the communicative situation;

Development of the ability to perceive and understand texts;

Creation of special conditions for mastering verbal speech as the main means of social and educational integration;

Taking into account the peculiarities of memory, thinking and processing speed of perceived speech information, etc.

It is necessary to take into account that the listed special educational needs of children with hearing impairment are formulated in general terms and will be clarified taking into account the actual level of development of a particular student, his individual

auditory speech and cognitive capabilities [4 – 6]. For example, if we talk about the creation of adequate acoustic conditions, the need will be different for different students with hearing impairment. Thus, for children with cochlear implants, especially when using one implant, the location of the teacher when presenting speech information will be important. The teacher should stand on the side of the implanted ear (to avoid the appearance of the "head shadow" effect) no further than 2 metres from the student (since in this case the child may not hear the endings in the words, as well as not perceive voiceless consonants). For students with a hearing aid, it is important to determine the optimal distance that provides the most accurate perception, if possible, to avoid background noise.

The studies reveal the special educational needs of children in general. However, it is important for the teacher to identify the special educational needs that arise in a child when studying a particular subject. Thus, children with hearing impairment will have different special educational needs when studying the subjects "Mathematics", "Music" or "Reading".

List of references

1. Кукушкина, О. И. Дети с особыми образовательными потребностями в системе понятий культурно-исторической психологии / О. И. Кукушкина, О. С. Никольская, Е. Л. Гончарова // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – № 39. – URL: https://alldef.ru/ru/articles/almanah-39/children-with-special-educational-needs-in-the-system-of-concepts-of-cultural-historical-psychology (дата обращения: 07.12.2024).

2. Феклистова, С. Н. Особые образовательные потребности детей с нарушением слуха в области слухоречевого развития и их учет в процессе коррекционной работы / С. Н. Феклистова // Спецыяльная адукацыя. – 2020. – № 2. – С. 4–12.

3. Феклистова, С. Н. Научно-методическая система коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха : моногр. / С. Н. Феклистова. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2020. – 216 с.

4. Fagan, M. K. Perspectives on multisensory experience and cognitive development in infants with cochlear implants / M. K. Fagan, D. B. Pisoni // Scand J Psychol. – 2009. – № 50. – P. 457–462.

5. Lyxell, B. Cognitive development, reading and prosodic skills in children with cochlear implants / B. Lyxell, M. Wass, B. Sahlén, C. Samuelsson, et al. // Scand J Psychol. – 2009. – № 50. – P. 463-474.

6. Wheeler, A. Children with cochlear implants: the communication journey / A. Wheeler, S. M. Archbold, T. Hardie, L. M. Watson // Cochlear Implants Int. – 2009. – № 10. – P. 41–62.

УДК 376.112.4

FACTORS OF PROFESSIONAL BURNOUT AMONG ABA THERAPISTS

Z.G. Zhumagakiyeva
Kazakh National Women's Teacher Training University (Almaty)
Research supervisor – I. Denissova, Ph.D in Pedagogy, Assoc. prof.

Abstract. Professional burnout is a significant issue, especially among workers in professions that involve direct interactions with people. This research aims to investigate the prevalence and impact of professional burnout among ABA therapists, a critical issue that affects both service quality and therapist well-being. The study employs a qualitative approach, using semi-structured interviews to explore burnout symptoms. Findings suggest a significant correlation between high caseloads, emotional strain, and burnout symptoms, with many therapists reporting feelings of exhaustion and detachment. This research highlights the need for targeted interventions to reduce burnout in the ABA therapy field, including better workload management, support systems. These results contribute to the broader conversation on mental health and well-being in caregiving professions.

Keywords: ABA therapy; burnout; occupational burnout: emotional exhaustion; stress.

The dictionary defines "burnout" as the state of failing, wearing out, or becoming exhausted due to excessive demands on energy, strength, or resources [7].

Burnout is indeed a longstanding and widespread issue among educators with a prevalence, ranging from 25.12 % to 74 %, highlights its pervasive nature and the varying degrees to which educators experience it across different regions, institutions, and educational systems [1].

Professional burnout is a condition characterized by chronic physical, emotional, and mental exhaustion caused by prolonged work-related stress or frustration. Aforementioned syndrome is defined by intense emotional exhaustion, a cynical outlook, and a reduced sense of personal achievement in the workplace [10].

Applied Behavior Analysis is a type of behavioral therapy rooted in the science of learning and behavior. ABA aims to to improve social and communication skills of children with autism, support learning, decrease challenging behavior, and encourage positive behaviors. ABA is founded on behaviorist principles, which suggest that external environmental factors shape behavior. These principles emphasize that rewarding desired behaviors increases their likelihood, while applying consequences helps diminish unwanted behaviors [9].

Burnout rates are significantly higher in human services professions compared to other occupations, especially among those working with individuals with intellectual disabilities. Limited data is available on burnout within the ABA community, however, research indicates that turnover rates range between 30 % and 70 % [6].

As ABA therapists and clinicians dedicate themselves to improving their patients' lives, they may unintentionally neglect their own well-being. The demanding nature of the profession, coupled with the emotionally rewarding yet sometimes draining daily tasks, underscores the critical importance of selfcare for ABA therapists. Given the challenges inherent in this field, it is essential for therapists to prioritize self-care to manage stress and prevent burnout.

For ABA therapists, stress and burnout can manifest in various ways. The pressures of maintaining a structured environment, managing challenging behaviors, and meeting individualized goals can lead to increased anxiety, emotional exhaustion, and a sense of being overwhelmed or frustrated.

The issues outlined above, negative attitudes, emotional exhaustion, cynicism, low professional efficacy, occupational burnout, and low job satisfaction often lead to therapists leaving their positions.

Materials and methods

Interview Development:

The semi-structured interview questions were based on the symptoms of occupational burnout as defined by the World Health Organization.

The World Health Organization (WHO) has taken a significant step in uniquely defining burnout as a workplace-specific phenomenon. In the updated ICD-11 (International Classification of Diseases, 11th Revision), burnout is categorized under "problems relating to employment or unemployment." The definition highlights three key symptoms of workplace burnout:

1) feelings of energy depletion or exhaustion;
2) increased mental distance from one’s job or feelings of negativism or cynicism related to one’s work;
3) reduced professional efficacy;

Noted revised classification emphasizes burnout as a result of unmanaged, chronic workplace stress rather than a medical condition, offering a clearer framework for recognition and intervention.

The following qualitative data provides a deeper insight into participants' attitudes and experiences regarding professional burnout as practitioners in the ABA therapy field. By integrating quantitative approaches, the semi-structured interview utilized in this study offers a thorough evaluation of the factors contributing to professional burnout among ABA therapists.

The semi-structured interview is organized into seven sections, with each section containing questions designed to assess symptoms of professional burnout as defined by the World Health Organization (WHO). Additional sections may delve deeper into contributing factors, such as workplace environment, coping mechanisms, and the duration or severity of stress symptoms, to gain a comprehensive understanding of the individual’s experience with burnout. This format ensures a thorough and structured assessment while allowing flexibility for more personalized insights during the interview.

Sampling Procedures.

The use of a convenience sampling method in this study reflects both practical considerations and theoretical justifications commonly applied in research methodology. This approach is particularly suitable for exploratory studies and applied research within educational settings, where accessibility and relevance to the research objectives are prioritized.

This interview was conducted at a center specializing in working with children with autism. Three respondents answered the interviewer's questions. The respondents work with children across a spectrum of intellectual disabilities, ranging from mild to profound.

Data Collection

The semi-structured interview process conducted in person offers a rich and dynamic method for qualitative data collection, facilitating an interactive dialogue between the researcher and the participant. By offering a balance of structure and flexibility, this method allows researchers to obtain both detailed individual accounts and broader thematic insights.

Semi-structured interviews primarily use open-ended questions, encouraging participants to elaborate on their thoughts and ideas in depth. This format allows interviewees to share their personal perspectives, discuss their experiences, and express their views in their own words. By focusing on flexible, non-directive questioning, semi-structured interviews create an environment where participants feel free to explore topics in a way that reflects their unique understanding and experiences. This approach helps researchers gather richer, more nuanced insights compared to more structured question formats [3].

The interview process was conducted in a workspace after working hours, ensuring that participants felt more comfortable and confident in sharing their views. By scheduling the interviews outside of regular work hours, respondents were able to speak more freely, fostering an environment of confidentiality and reducing any potential pressure or distractions associated with being in the workplace during business hours. This approach aimed to create a relaxed setting that encouraged openness and honest communication, ensuring richer and more genuine responses.

Data Analysis

The qualitative data analysis method used in this research facilitates a comprehensive understanding of human experiences, behaviors, and motivations. The interview approach, in particular, provides rich, detailed narratives that reveal insights beyond what can be captured through numerical data alone. This method is especially valuable for exploring the nuances of participants' thoughts and feelings, which may be missed in more structured, quantitative approaches. Interviews enable a deeper connection to the context and individual perspectives, offering a more holistic view of the phenomena under investigation Open-ended questions utilized in aforementioned interview allows respondents to elaborate on their thoughts, these questions help researchers uncover deeper insights and understand the context behind individual perspectives [2].

RESULTS

The open-ended questions in the semi-structured interview provided respondents with the opportunity to elaborate on their experiences, offering more detailed

and comprehensive responses. This flexibility allowed participants to express their thoughts and perspectives in depth, providing valuable insights that might have been overlooked with more rigid question formats. By encouraging participants to share their personal views and experiences in their own words, the semi-structured approach ensured richer, more nuanced data, which is essential for understanding complex phenomena like professional burnout.

Qualitative Results.

The following themes emerged from the qualitative data.

The factors contributing to occupational burnout among ABA therapists were ranked from most to least frequent.

1. Wage: Low or insufficient compensation can lead to dissatisfaction and burnout, particularly when therapists feel that their efforts are not adequately rewarded.

2. Management Issues: Lack of support from management, poor communication, and inadequate leadership contribute to stress and frustration. When therapists do not feel valued or supported by their supervisors, it can exacerbate feelings of burnout.

3. Colleague Relations: Problems with colleagues, including the uneven distribution of responsibilities, can create a tense work environment. When therapists feel overburdened or unsupported by their peers, it can lead to burnout.

4. Stress from working with clients: The emotional and physical demands of working with children, particularly those with behavioral disorders, can be highly stressful. Constant pressure to meet high expectations and provide effective care can contribute significantly to emotional exhaustion.

Cited factors align with broader research on burnout in caregiving and therapeutic professions, highlighting the importance of addressing workplace culture, support systems, and workload management to reduce stress and improve job satisfaction [5].

Respondents shared various strategies for preventing occupational burnout, emphasizing the importance of balancing work demands with personal well-being. Many participants highlighted the significance of maintaining a work-life balance to avoid emotional exhaustion. By setting clear boundaries between work and personal life, individuals can reduce stress and ensure adequate rest. Additionally, engaging in hobbies outside of work was frequently mentioned as an effective way to unwind and recharge. Hobbies offer an opportunity for relaxation and creativity, providing a mental break from the demands of the job. Finally, spending quality time with loved ones emerged as a crucial factor in preventing burnout. Participants noted that strong social support systems and regular interaction with family and friends help foster emotional resilience and provide a sense of fulfillment. Specified insights align with existing research suggesting that managing stress through personal time, leisure activities, and social support can significantly mitigate the risk of burnout [5]. Recommendations on preventing professional burnout among ABA therapists.

Preventing professional burnout is crucial because it is much easier to avoid it than to recover from it once it has occurred. Current literature presents numerous strategies for preventing burnout.

Building resilience is frequently recommended as a preventive strategy for combating burnout [4]. On an individual level, resilience is considered an attribute that can help mitigate the effects of stress by fostering effective coping mechanisms and encouraging healthy behaviors. It is defined as the "ability to bounce back or recover from stress" or as "the adoption of positive coping strategies during times of change or adversity, enabling individuals to continue with their work and daily lives. The significance of having a supportive and positive supervisor is evident. This underscores the vital role of administrators and human resource personnel in selecting appropriate supervisors and offering effective training in supervision and team-building skills. Likewise, prioritizing interpersonal skills alongside professional expertise during the recruitment and selection process for all employees plays a key role in mitigating high levels of burnout [8].

Conclusion

This qualitative research, conducted through semi-structured interviews, provides valuable insights into the factors contributing to professional burnout among Applied Behavior Analysis (ABA) therapists. By allowing participants to express their experiences in their own words, the semi-structured interview method captured nuanced perspectives that might not have been revealed through structured questionnaires alone.

The study identified several key factors contributing to burnout, including inadequate salary, lack of support from management, challenges in working with colleagues, and the stress associated with working with children. These factors collectively contribute to emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment, the core components of burnout as outlined by the World Health Organization.

The flexibility of the semi-structured interview process enabled a deeper exploration of how workplace dynamics, such as poor management support and interpersonal conflicts, exacerbate burnout. Additionally, the emotional toll of working with children, particularly those with behavioral disorders, was found to be a significant stressor for many therapists.

Overall, the findings highlight the importance of addressing these underlying factors through improved management practices, fair compensation, better distribution of responsibilities, and enhanced support systems. Addressing these issues could help reduce burnout and improve the well-being of ABA therapists, ultimately leading to better outcomes for both therapists and the clients they serve. Future research could expand on these findings by exploring potential interventions and strategies to mitigate burnout in this critical workforce.

List of references

1. Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burback, L., & Wei, Y. Burnout among elementary and high school teachers in three Canadian provinces: prevalence and predictors / B. Agyapong, G. Obuobi-Donkor, L Burback. & Y. Wei // Fronties in public health. – 2024. – URL: 10.3389/fpubh.2024.1396461 (date of access: 22.01.2025).

2. Creswell, J. W. Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches / J. W. Creswell. – 4th ed. – Thousand Oaks, CA: Sage, 2014.

3. Karatsareas, P. Semi-structured interviews. Research Methods in Language Attitudes / P. Karatsareas. – 2022. – URL: https://doi.org/10.1017/9781108867788.010 (date of access: 22.01.2025).

4. Kumar, S. Burnout and Doctors: Prevalence, Prevention and Intervention / S. Kumar // Healthcare. – 2016. – № 4. – URL: doi:10.3390/healthcare4030037 (date of access: 22.01.2025).

5. Maslach, C., & Leiter, M. P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry / C. Maslach & M. P. Leiter // World Psychiatry. – 2016. – № 15. – P. 103–111.

6. Schaufeli, W. Professional Burnout / W. Schaufeli and B. Buunk. – 1996.

7. Stalker, C. Professional burnout in social service organizations: A review of theory, research, and prevention / C. Stalker & C. Harvey // Report. – 2003. – P. 1–56.

8. Sandoval-Norton, A. H.. How much compliance is too much compliance: Is long-term ABA therapy abuse? / A. H. Sandoval-Norton & G. Shkedy // Cogent Psychology, – 2019. – № 16. – URL: doi:10.1080/23311908.2019.16. (date of access: 22.01.2025).

9. Salyers, M. P. The Relationship Between Professional Burnout and Quality and Safety in Healthcare: A Meta-Analysis / M. P. Salyers, K. A. Bonfils, L. Luther, R. L. Firmin, et al. – Vol. 12. – 2024.